

JOSÉ CARLOS ALVES DO NASCIMENTO

**A PRÁTICA DA LEITURA NO ENSINO
FUNDAMENTAL: UMA ABORDAGEM À LUZ DAS
NOVAS CONCEPÇÕES DO ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

Orientadora: Professora Doutora Maria Neves Leal Gonçalves

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Escola de Educação, Administração e Ciências Sociais**

Instituto de Educação

**Lisboa
2014**

JOSÉ CARLOS ALVES DO NASCIMENTO

**A PRÁTICA DA LEITURA NO ENSINO
FUNDAMENTAL: UMA ABORDAGEM À LUZ DAS
NOVAS CONCEPÇÕES DO ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de
Mestre em Ciências da Educação, no Curso de
Mestrado em Ciências da Educação, conferido pela
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia.

Presidente: Prof.^a Doutora Rosa Serradas Duarte

Arguente: Prof. Doutor José Bernardino Duarte

Orientadora: Professora Doutora Maria Neves Leal
Gonçalves

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Escola de Educação, Administração e Ciências Sociais
Instituto de Educação
Lisboa
2014**

*Um público comprometido com a leitura é crítico,
rebelde, inquieto, pouco manipulável e não crê em
lemas que alguns fazem passar por ideias.*

Mário Vargas Llosa

DEDICATÓRIA

À minha querida filha, Sofia, que tem como principal atividade de lazer a leitura. Que esta obra sirva para você refletir sobre o ato de ler, quando tiver maturidade suficiente para realizar esta leitura.

1.

AGRADECIMENTOS

A Deus,

Por nunca me deixar fraquejar diante dos obstáculos deste percurso;

A toda minha família,

Que sempre me apoiou nas horas mais difíceis. Esta vitória é de todos nós. Muito obrigado!

Aos colegas do curso,

Por reconhecerem o meu esforço e dedicação e me incentivarem a ir em frente! Muito obrigado!

À coordenação do curso (Laura Teresa e Gleice),

Por estarem sempre ao meu lado nos momentos em que precisei de ajuda. As palavras de carinho e incentivo que ouvi de vocês foram fundamentais para eu atingir o meu objetivo;

À Universidade Lusófona,

Por me dar a oportunidade de realizar um sonho antigo: cursar o mestrado. Sou extremamente grato a todos que fazem a instituição;

À minha inesquecível orientadora Dr^a Maria Neves Leal Gonçalves,

Por ter dispensado a mim toda a sua dedicação em prol da produção desta dissertação de mestrado. Sou-lhe eternamente grato!

RESUMO

O presente trabalho de investigação discorre sobre a prática da leitura numa turma do 5º ano do ensino fundamental do Colégio Estadual Manuel Bonfim, na cidade Arauá/SE. O objetivo central é analisar como se dá a prática de leitura em sala de aula, tomando-se como premissa norteadora as novas concepções do ensino de Língua Portuguesa. A fundamentação do processo investigativo tem como suporte, entre outros autores, Bakhtin (1981,1997,1999, 2002); Chartier (2001); Parâmetros Curriculares Nacionais [PCNs] de Língua Portuguesa (1997,1998); Koch (2008, 2012). O processo metodológico pauta-se na consulta bibliográfica e na pesquisa de campo, tendo como instrumentos investigativos o questionário e a observação direta. Ao cotejar o enquadramento teórico com os dados coletados, evidencia-se que o ensino da leitura, pelas estratégias desenvolvidas pelo professor em sala de aula, não atende às exigências para a formação de um leitor competente, conforme preconizam as novas diretrizes do ensino de Língua Portuguesa. Isso porque não se admite mais a formação de um leitor apenas decodificador, passivo, que tem uma participação nula no ato da recepção do texto. Tudo leva a crer, então, que os quadros teóricos não são operacionalizados nas práticas de sala de aula.

Palavras-chave: Leitura, Aluno, Professor, Escola

ABSTRACT

This present research work talks about the reading's practice in the class of stage 5th of the elementary school of the Colégio Estadual Manuel Bonfim, in Arauá city, in Sergipe state. The central objective is analyze how is the reading's practice in the classroom, taking as guiding premise the new conceptions of teaching of Portuguese language. The reasoning in the investigative process is based, among other authors, Bakhtin (1981, 1997, 1999, 2002); Cartier (2001), Parâmetros Curriculares Nacionais [PCNs] de Língua Portuguesa (1997, 1998); Koch (2008, 2012). The methodological process is guided bibliographic research and field research, taking as investigative tools the questionnaire and direct observation. To compare the theoretical framing data collected, it is shown that the teaching of reading, strategies developed by teacher in the classroom doesn't meet the requirement for the formation of the competent reader, as advocated in the new guidelines of the Portuguese language teaching. This because isn't admitted more the formation of the reader decoder only, passive, having no participation in the act of receiving of the text. It seems likely, then, that the theoretical frameworks aren't operationalized in the practice of classroom.

Keywords: reading, student, teacher, school

ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

IBOPE – Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPM – Instituto Paulo Montenegro

LDP – Livro Didático de Português

MEC – Ministério da Educação

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	14
1.1 Conceito de Sociedade	16
1.1.1 Conceito de Linguagem	17
1.1.2 Linguagem e Sociedade.....	18
1.2 Língua e Discurso.....	20
1.2.1 Conceito de Língua.....	20
1.2.2 Conceitos de Discurso	21
1.3 A Consolidação das Novas Concepções de Língua e de Discurso no Ensino de Língua Portuguesa	23
1.4 A Leitura e seus Conceitos	26
1.4.1 A Intertextualidade	29
1.4.2 A Leitura e o Leitor.....	30
1.4.3 O Papel do Professor na Prática da Leitura	38
1.4.4 Leitura e Escola	41
1.4.5 O Leitor Competente	48
1.4.5.1 Literatura e Literariedade	49
1.4.5.1.1 Conceito	49
1.4.5.1.2 O Texto Literário	52
1.4.6 Gêneros Textuais	55
1.4.7 A Importância da Biblioteca Escolar para a Formação do Leitor ..	58
CAPÍTULO 2 – CONTEXTO METODOLÓGICO DA PESQUISA	63

2.1 Problemática do Estudo	64
2.2 Pergunta de Partida	66
2.3 Objetivos	67
2.3.1 Objetivo Geral	67
2.3.2 Objetivos Específicos.....	67
2.3.3 Hipóteses	67
2.4 Caracterização da Pesquisa	68
2.5 Instrumentos e Coleta de Dados	69
2.5.1 Observação Direta.....	69
2.5.2 Questionário.....	69
2.5.3 População e Amostra	70
CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	71
3.1 A Observação Direta em Sala de Aula.....	72
3.1.1 As Estratégias de Ensino Adotadas pelo Professor	72
3.1.1.1 Diversidade Textual.....	74
3.1.1.3 O Texto Literário em Sala de Aula	81
3.1.2 – O Material Didático Utilizado na Prática da Leitura	84
3.1.2.1 – O Livro Didático de Português (LDP)	84
3. 1. 3 - O Envolvimento dos Alunos nas Atividades de Leitura	90
3.1.3.1 A Relação Professor/Leitura/Aluno.....	92
3.1.4 A Biblioteca Escolar como Espaço para Formar Leitores	94
3.2 Análise do Questionário Aplicado aos Alunos	97
3.3 A Prática da Leitura em Sala de Aula X A Competência Leitora Exigida pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)/Prova Brasil.....	101

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
BIBLIOGRAFIA	109
NOTAS.....	CXVI
Anexo 1 – Questionário aplicado aos alunos	II
Anexo 2 – Prova Brasil: descritores de avaliação do 5º ano .	IV

INTRODUÇÃO

Nos anos 60 e, especificamente nos 70, no Brasil, surgiram propostas para reformular o ensino de Língua Portuguesa, uma vez que já havia uma preocupação com o pouco domínio da leitura e da escrita pelos alunos no Brasil. A esse pouco domínio dessas duas atividades era atribuído o insucesso escolar. À época, pensava-se que, com a valorização do potencial criativo do aluno, resolver-se-ia a situação, dado que se tornariam competentes na comunicação e na expressão. É, por isso, que, nesse período, a disciplina Língua Portuguesa passa a ser denominada de Comunicação e Expressão. (Parâmetros Curriculares Nacionais [PCNs], 1998)

Os anos 80 do século XX vão marcar o início de uma nova era no ensino de Língua Portuguesa. Vários estudos são realizados no campo da Linguística e eles apontam que o ensino tradicional de língua precisa passar por mudanças radicais para que seja verdadeiramente eficiente. Essas pesquisas enfocam o estudo da língua numa perspectiva mais complexa, extrapolando o campo da Linguística, como atesta o excerto abaixo:

Na década de 80, difundiram-se pesquisas sobre a língua escrita com fundamentos linguísticos e psicolinguísticos, com reflexos positivos na alfabetização, e estudos que evidenciaram ser a escrita e a leitura mais que a decifração de códigos e sons, pois é uma atividade que se orienta pela busca de significados. (Salto para o Futuro – Educação de Jovens e Adultos, 1999, p. 14)

Dada a descrição acima, até a década de 70 do século passado, a condição para fazer parte do mundo da escrita era apenas ter o domínio da decifração de códigos, já que, se o indivíduo soubesse decifrar, significava que sabia ler. Os estudos no início da década de 80 comprovaram que essa concepção era equivocada e que ler, na verdadeira acepção da palavra, não pode equivaler apenas a decifrar códigos. Ler significa interagir, questionar, encontrar sentido na essência da leitura conforme o perfil intelectual do leitor.

A partir desse período, intensificaram-se as discussões acerca de uma nova concepção de leitura com foco no leitor como sujeito autônomo frente ao texto. Ultimamente, diversos trabalhos vêm sendo produzidos nesse sentido, evidenciando-se a importância da formação de um leitor competente como condição para sua participação social.

Numa sociedade letrada em que a leitura e a escrita estão onipresentes, torna-se imprescindível que o indivíduo domine essas duas práticas, sob pena de viver alienado dentro dela. Fica difícil vislumbrar um futuro mais promissor se ele não puder desenvolver com competência a sua capacidade de ler, não somente no sentido de decifrar, mas sim, no sentido de ser um leitor na mais completa acepção da palavra.

Apesar de a leitura ser tão importante para a vida do indivíduo, a grande maioria dos estudantes brasileiros apresenta extremas dificuldades para ler, dado que “os índices de aproveitamento escolar das crianças e dos jovens que frequentam os colégios brasileiros são muito baixos” (Zilberman, 2010, p. 98).

E o mais grave é que essa deficiência em leitura acaba por afetar o desempenho do aluno em todo o seu processo ensino-aprendizagem, como frisa bem isso Kleiman (2012, p. 7): “o ensino de leitura é fundamental para dar solução a problemas relacionados ao pouco aproveitamento escolar: ao fracasso na formação de leitores podemos atribuir o fracasso geral do aluno no primeiro e segundo graus¹”.

Os resultados das avaliações externas de Língua Portuguesa aplicadas pelo Ministério da Educação (MEC), que se fundamentam essencialmente no grau de competência leitora dos alunos, demonstram quão baixo é o nível deles nesse quesito. Segundo a organização da Prova Brasil/Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), uma dessas avaliações aplicadas por esse Ministério, “a ideia é avaliar se o aluno tem a capacidade de fazer uma leitura crítica” (Gisele Gama Andrade², citada por Paulina, 2009, p. 12). Ora, como os resultados são pífios, deduz-se que os alunos não estão aptos a realizarem uma leitura um pouco mais profunda do que aquela que se restringe apenas à superficialidade do texto.

As pesquisas realizadas para avaliar a competência leitora dos estudantes brasileiros no ensino fundamental também sempre indicam aspectos bastante negativos nesse sentido. As conclusões a que chegam tais pesquisas são bastante desanimadoras, tendo em vista que o tempo passa, e a política de leitura adotada pela tradição escolar parece continuar a mesma.

Esse despreparo dos alunos em ler de forma crítica é surpreendente na medida em que, nos dias de hoje, dispõe-se de um acervo significativo de estudos linguísticos que demonstra como formar leitores competentes. Além disso, grande parte dos professores, nos últimos anos, teve acesso a cursos de graduação em Pedagogia e Letras e também a cursos de formação continuada na área da Linguística.

A preocupação com essa situação e a curiosidade em saber por que ela ocorre foi o que motivou a iniciativa para a elaboração desta pesquisa, que tem como tema **A Prática da Leitura no Ensino Fundamental: Uma Abordagem à Luz das Novas Concepções do Ensino de Língua Portuguesa**. As referências bibliográficas que deram suporte à abordagem são: Bakhtin

¹ Denominações do ensino fundamental e do ensino médio, respectivamente, antes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996).

² Consultora da Abaqua Consultores e Editores Associados, organizadora dos estudos de Língua Portuguesa realizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

(1981, 1997, 1999, 2002); Mangueneau (1997, 2008); Chartier (2001); PCNs³ (1997,1998); Koch (2008, 2012); Antunes (2003); Kleiman (1993, 2002, 2012); Zilberman (2010); Perrenoud (2000) e várias outras.

O presente trabalho de pesquisa estrutura-se em duas partes. A primeira parte foi subdividida em dois capítulos, que correspondem ao enquadramento teórico e ao contexto metodológico da pesquisa; a segunda parte é constituída exclusivamente por um capítulo, o qual se destina à coleta de dados e à análise dos resultados.

No primeiro capítulo, reservado ao enquadramento teórico, busca-se, inicialmente, conceituar todos os fenômenos que são intrínsecos à linguagem, como uma estratégia para dar precisão aos aspectos abordados. Em seguida, passa-se a discorrer sobre as concepções de língua, discurso e leitura, destacando-se, em especial, a concepção de leitura com foco na interação autor-texto-leitor. Também, neste capítulo, discute-se a importância da biblioteca escolar para viabilizar políticas de leitura inovadoras no contexto escolar.

No segundo capítulo, descreve-se o contexto metodológico da pesquisa, com ênfase nos aspectos imprescindíveis para a execução de um estudo científico. Nele, definem-se a problemática de estudo, a pergunta de partida, os objetivos, as hipóteses, a caracterização da pesquisa e os instrumentos de coleta de dados. É profícuo ressaltar que o objeto de estudo é uma turma do 5º ano (4ª série) do Colégio Estadual Manuel Bonfim, no município de Arauá/SE.

E, por fim, no último capítulo, expõem-se os dados coletados e promove-se uma discussão fundamentada nas referências consultadas. Nessa discussão, vários aspectos relacionados à prática da leitura em sala de aula são evidenciados, sobretudo aqueles que envolvem as estratégias de ensino e o material didático. Após toda essa abordagem, apresenta-se a conclusão a que chegou todo esse processo de investigação.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

³ Referencial de qualidade para a educação no ensino fundamental em todo o Brasil.

Não há leitura ‘correta’ ou ‘errada’ de um texto, há gradações. Temos leituras que mais se aproximam do projeto de dizer de um autor e as que ficam mais distantes até que se tornam inaceitáveis. Tudo porque a leitura depende de nossos conhecimentos de mundo. Duas pessoas dificilmente farão a mesma leitura de um texto. Não há texto totalmente explícito. Como se chega ao que está implícito? Ligando o que está no texto ao nosso saber de mundo. O leitor com pouco conhecimento fará a leitura superficial. Quanto mais acumulamos de saber, mais a fundo chegaremos. (Koch, 2014, p. 42)

A leitura e todos aqueles fenômenos que são inerentes a ela, de um modo ou de outro, apresentam complexidade para serem estudados. Diante disso, na primeira parte do presente trabalho de pesquisa, esses fenômenos serão devidamente conceituados a fim de clarificá-los e, com isso, facilitar a compreensão de toda a abordagem.

1.1 Conceito de Sociedade

A sociedade tem suma importância para o homem, tendo em vista que foi através da convivência social que ele conseguiu sobreviver e domar parte da natureza. Seria improvável que o homem sobrevivesse até os dias atuais se não procurasse se associar a seus pares para enfrentar os desafios impostos pelos fenômenos naturais. Existem muitas ideias para conceituar o fenômeno que é a sociedade, a depender do que se entende por tal expressão.

Kruppa (1994, p. 21) opina que “a sociedade é toda ela uma situação educativa, dado que a vivência entre os homens é condição da educação. A ação desenvolvida entre os homens os educa e, ao interagirem, educando-se entre si, os homens formam a sociedade.” Por esse ponto de vista, a sociedade é produto da educação, a entender-se educação como a adaptação do indivíduo à convivência social. Não seria possível, então, formar-se uma sociedade sem a prática educativa. A interação, nesse caso, é um fator preponderante, posto que é o agente responsável pelo intercâmbio cultural entre os indivíduos.

Freyre (2009, p. 145) atribui à sociedade o conceito abaixo:

No sentido específico, uma sociedade humana significa, em Sociologia, qualquer grupo humano *relativamente permanente* como diz o professor Hankins, unido por *tradição de origem comum e de destino comum* e capaz de conduzir a seu modo os processos de *perpetuação da raça* - o que implica em alguma forma de vida e de organização de família - e de *conservação* de usos e técnicas - o que implica cultura, no sentido sociológico.

Esse conceito de sociedade proposto por Freyre, a partir de uma perspectiva sociológica, coloca em evidência a importância das tradições como elo que une os membros de uma sociedade e, conseqüentemente, proporciona as interações sociais entre os mesmos. Pressupõe-se que, para que exista a sociedade, é necessário existir toda uma organização social, composta por vários subgrupos que se intercomplementam.

Nesse sentido, a organização familiar e a cultura tornam-se os principais elementos para proporcionar a existência e a permanência da sociedade. A primeira, pelo poder de continuação da vida humana; a segunda, pelo poder de proporcionar aos membros da sociedade meios para a sua sobrevivência.

Levy⁴, citado por Morrish (1975, p. 43), descreve a sociedade como: “um grupo de seres humanos que compartilham de um sistema autossuficiente de ação, o qual é capaz de existir mais tempo do que o período de vida de um indivíduo, sendo o grupo recrutado, pelo menos em parte, pela reprodução sexual dos seus membros.” Esse conceito de sociedade coloca

⁴ Filósofo francês da cultura virtual contemporânea.

a pré-existência dela ao indivíduo como condição para que ela continue a existir. E essa continuação da sua existência é garantida pela reprodução sexual, porque à medida que vão perecendo alguns dos seus membros, outros vão surgindo. Assim nessa sequência da ordem natural da vida, a sociedade vai sempre se renovando.

Ao analisar os conceitos apresentados, conclui-se que a sociedade é resultado de uma complexa rede de elementos que se somam para legitimar a sua existência como organismo de coesão entre as instituições e o homem.

1.1.1 Conceito de Linguagem

Santos, no seu Dicionário de Linguística (1981), conceitua a linguagem como “língua no mais amplo sentido, com todas as suas formas e manifestações.” Essa é uma conceituação de linguagem muito abrangente e genérica porque se pode entendê-la como um veículo de comunicação, mas se pode entendê-la também como outra manifestação da língua, a exemplo da linguagem corporal.

Orlandi (2012, p. 21) assim se pronuncia: “concebo a linguagem como trabalho, como produção, e procuro determinar o modo de produção da linguagem enquanto parte da produção social geral.” A linguagem, segundo afirma a autora, é um trabalho, embora simbólico, mas é trabalho. O fenômeno da linguagem é resultado de uma produção da sociedade, na medida em que é resultado das interações verbais que ocorrem nas várias situações cotidianas. Todas as ações humanas são mediatizadas pela linguagem, por isso a produção social e linguística é constante e contínua.

Soares (2000, p. 16) declara que “[...] a linguagem é, ao mesmo tempo, o principal produto da cultura, e é o principal instrumento para sua transmissão.” A partir dessa concepção, a linguagem é a responsável para levar os bens culturais de uma geração para outra, mas não é apenas o veículo para cumprir essa missão, inclui-se também entre os tais bens culturais.

Os PCNs (1997, pp. 23-24) afirmam que “a linguagem é uma forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de uma história.” Como fica evidente, a obra conceitua a linguagem de um modo mais técnico e reflexivo, ao descrevê-la como um ato individual e também ressaltar que é usada pelos diferentes grupos de uma sociedade. Depreende-se, já por essa descrição, que a linguagem pode apresentar variações, como consequência da existência de grupos sociais distintos.

Diante dos conceitos de linguagem acima explorados, torna-se óbvia a indissociabilidade entre a linguagem e as ações humanas, tendo em vista que as ações humanas produzem linguagem, e a linguagem é a responsável pelas ações humanas.

1.1.2 Linguagem e Sociedade

Desde os seus primórdios, o homem buscou viver em grupo, não só porque é sociável por natureza, como também porque era a única maneira de sobreviver e, conseqüentemente, garantir a continuação de sua existência na Terra. A linguagem foi o elo que o aproximou a seu semelhante, proporcionando as condições necessárias para a formação dos grupos sociais. Sendo assim, caso não houvesse a mediação da linguagem para que o homem procurasse viver em grupo, a convivência social não poderia existir.

Benveniste (2006, p. 93) define a relação entre linguagem e sociedade do seguinte modo:

[...] cada uma destas duas entidades, linguagem e sociedade, implica a outra. Pareceria que se pudesse e mesmo que se devesse estudá-las em conjunto, descobri-las em conjunto, uma vez que em conjunto nasceram. Pareceria também que se pudesse e mesmo que se devesse encontrar de uma a outra, da língua à sociedade, correlações precisas e constantes, uma vez que uma e outra nasceram da mesma necessidade.

Essa descrição sobre a relação entre linguagem e sociedade deixa patente que ambas se confundem numa mesma instituição, são interdependentes e uma funciona como extensão da outra. A relação de reciprocidade é que dá o sustentáculo para que elas tenham existência, interpenetrem-se e formem um conjunto de diversos substratos que são produtos dessa dualidade.

As relações estabelecidas na sociedade são originárias da linguagem, e essas relações, por sua vez, originam também linguagem, assim, em um processo de intercâmbio social e linguístico, tais instituições perpetuam sua existência. Elas mantêm uma relação intrínseca que permite formar uma cadeia de conexões linguístico-social dinâmica em prol das relações humanas. A linguagem espelha a sociedade, e a sociedade espelha a linguagem.

Nesse sentido, a linguagem não é apenas mais uma ferramenta da sociedade a serviço da comunicação, uma vez que ela incorpora a própria sociedade com todas as suas esferas.

Corroborando com a tese do autor acima citado, Bakhtin (1981, p. 95) assim dimensiona a linguagem:

[...] Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de conteúdo ou de um sentido ideológico ou

vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida.

Consoante tal argumentação, a palavra, ou seja, a linguagem, é produto do contexto, por estar submetida a uma norma de uma comunidade linguística. Não se pode entender a palavra sem associá-la às situações de uso, ela está intrínseca aos enunciados produzidos e também reproduzidos em conformidade com certas circunstâncias. A mensagem não tem sentido se a palavra for pronunciada descontextualizada, alijada do seu significado social.

Isso porque é por meio da palavra que se manifestam as crenças, os valores, as ideologias, enfim, tudo aquilo que é imprescindível para uma comunidade linguística estabelecer comunicação. Então, pode-se afirmar, categoricamente, que a coexistência entre palavra e sociedade determina a convivência social.

As ideias de Azeredo (2007, p. 69-70) vão na mesma direção das concepções expostas por Benveniste e Bakhtin, pois, afirma ele que:

A palavra é o mais elaborado, versátil e abrangente instrumento de criação, circulação e assimilação de representações do conjunto de nossas experiências da realidade. Eu diria, até mesmo, que a linguagem é muito mais que um instrumento, ela é o próprio espaço simbólico que torna possíveis essas representações e, em larga medida, é por meio dela que modelamos mentalmente o que chamamos de contexto social em que interagimos [...]

Azeredo enfatiza o poder da palavra, atribuindo-lhe uma dimensão fenomenal que dá uma ideia exata do que ela pode significar dentro de um contexto. A supremacia dessa entidade reside, sobretudo, no fato de reunir e representar o conjunto de experiências acumuladas pelas relações cotidianas, que é indispensável para a formação e consolidação de uma cultura.

O seguinte excerto dos PCNs (1997, p. 30) ilustra muitíssimo bem a importância do trabalho eficaz com a linguagem de acordo com as novas concepções do ensino de Língua Portuguesa:

Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais – que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão. De modo geral, os textos são produzidos, lidos e ouvidos em razão de finalidades desse tipo. Sem negar a importância dos que respondem a exigências práticas da vida diária, são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamentos mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada.

Os PCNs elevam a linguagem ao patamar de protagonista do processo educativo de forma geral, destacando que o seu domínio pelo aluno não é importante apenas para o contexto escolar, mas também para toda a sua formação pessoal e participação cidadã. Com efeito, a

escola ao negligenciar o trabalho pedagógico tendo como suporte a linguagem, estará a negligenciar toda a formação do aluno.

Portanto, um projeto de ensino pactuado com a formação plena do indivíduo jamais pode renunciar à linguagem como instrumento fomentador das atividades didáticas desenvolvidas em sala de aula.

1.2 Língua e Discurso

1.2.1 Conceito de Língua

Sabe-se que a língua é o elemento unificador de um povo e tem um valor incomensurável para a consolidação de uma sociedade. O poder da língua é tamanho que vários povos se impuseram e se impõem sobre outros, valendo-se dela como instrumento de dominação. Borba (1972, p. 42) levanta uma interrogação sobre essa instituição e em seguida lhe atribui o conceito abaixo:

Mas o que é língua? Para nós, ela não se confunde com a linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos.

O autor do conceito acima não concorda que língua seja sinônimo de linguagem, ambas são distintas. Enquanto a linguagem é um fenômeno individual, a língua é um fenômeno social que, através de um conjunto de signos linguísticos, com seus significantes e seus respectivos significados, constitui um sistema de comunicação disponível aos indivíduos de uma dada sociedade.

Ferreira e Cardoso (1994, p. 11) dão o seguinte conceito de língua: “uma língua é um sistema de sinais acústico-orais, que funciona na intercomunicação de uma coletividade. É resultado de um processo histórico, evolutivo.” A partir de tal conceito, a língua é um fenômeno de caráter fonológico que intermedeia a comunicação entre os membros de uma sociedade. A língua é descrita como produto da evolução humana porque no decorrer da história da humanidade as línguas se alteram conforme o grau de desenvolvimento tecnológico de uma sociedade.

Bakhtin (1997, p. 279) descreve a língua como o expoente de todas as instituições sociais:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os

modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua.

De acordo com a concepção bakhtiniana, os enunciados da língua estão em todos os meios sociais e são eles que mediatizam as interações verbais. A língua se torna complexa justamente por esse aspecto na medida em que, a depender das situações de uso, faculta aos seus usuários utilizá-la da maneira que lhe aprouver, surgindo, desse modo, uma infinidade de variações linguísticas em suas várias instâncias. No entanto, mesmo a sofrer tantas oscilações, ela é o elo que une um povo.

Azeredo (2007, p. 35- 36) se refere à língua do seguinte modo:

Uma língua não existe por si, mas para seus falantes e em virtude do uso que eles fazem dela. A língua é uma instituição social, uma criação histórica e coletiva. Ordinariamente, os indivíduos a adquirem e a aceitam como ‘uma coisa natural’, e limitam-se a servir-se dela pelo resto da vida. A aquisição de uma língua – especialmente da língua materna – não se resume, porém, à aprendizagem de um meio de comunicação. Com a língua, aprendemos também – e sobretudo – uma certa maneira de conhecer o mundo, de entender a realidade no que ela tem de significativo para as nossas relações com as outras pessoas.

Depreende-se pela abordagem acima que o elemento cultural mais importante para a identificação de um povo é a língua, através dela é que se produz a cultura de uma nação. É também a primeira instituição social com a qual o falante estabelece seus primeiros contatos com o mundo exterior, permitindo-lhe, assim, inter-relacionar-se com os membros da sua comunidade linguística e adaptar-se às regras de convivência social.

Uma prova do valor inestimável da língua pode ser dada pelo fato de várias civilizações desaparecerem, mas, graças às marcas que foram deixadas por ela, é possível hoje conhecer a cultura dessas civilizações. Por isso, os signos linguísticos não se prestam apenas para codificar e decodificar mensagens nas situações triviais em que são usados, mas sim, constituem uma entidade que funciona como sustentáculo de uma sociedade num determinado momento histórico e proporciona a outras sociedades futuras usufruir de seus conhecimentos.

1.2.2 Conceitos de Discurso

Nos últimos anos, há uma preocupação dos linguistas em aprofundar os estudos sobre a análise do discurso, dada a importância das práticas discursivas nos atos de comunicação. Mas o que é mesmo discurso? Como conceituá-lo?

Mainueneau (2008, p. 15) atribui ao discurso a seguinte aceção: “[...] entenderemos por *discurso* uma dispersão de textos, cujo modo de inscrição histórica permite definir como um espaço de regularidades enunciativas.” O discurso é concebido pelo autor como um processo de

comunicação intertextual em que os interlocutores recorrem a um determinado texto conforme suas necessidades imediatas.

Os tais textos aos quais Maingueneau se refere são as construções linguísticas e históricas que estão disponíveis aos interlocutores para fazerem uso deles nas interações verbais. Os interlocutores, assim, têm ao seu dispor uma infinidade de enunciados que pode ser posto em prática em conformidade com as exigências do contexto das práticas discursivas. Bakhtin (1997, p. 279) explica o papel do enunciado na comunicação nestes termos: “qualquer enunciado considerado isoladamente é claro, individual, mas cada esfera da utilização da língua elabora seus *tipos relativamente* estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*.”

De acordo com Ducrot & Todorov (1998, p. 92), “chama-se situação de discurso o conjunto das circunstâncias no meio das quais se desenrola um ato de enunciação - seja ele escrito ou oral.” Esse conjunto de circunstâncias envolve desde o ambiente físico, o quadro social em que a prática discursiva ocorre, até a imagem que os interlocutores constroem de forma recíproca.

Azeredo (2007, p. 42) conceitua o discurso desse modo:

A prática da comunicação linguística oral ou escrita constitui o que chamamos de discurso (substantivo derivado do verbo discorrer, que significa *desenvolver um assunto por meio de palavras*). O discurso é necessariamente um acontecimento protagonizado por um enunciador e um ou mais destinatários numa dada situação (= conjunto de variáveis circunstanciais relevantes para a interlocução).

O autor utiliza-se da etimologia da palavra para explicar o seu significado e, a partir disso, dá-se a impressão de que a condição para que haja discurso é a existência de um assunto. Porém, quando ele fala em enunciador, destinatário, circunstâncias, entende-se que é indispensável no discurso a participação de interlocutores a compartilhar um conjunto de enunciados comuns a ambas as partes e que permita o desenvolvimento do ato comunicativo. Ressalte-se que tais enunciados surtirão o efeito desejado conforme as situações comunicativas, isto é, o discurso tem de necessariamente se adequar às circunstâncias em que estão inseridos os envolvidos na prática discursiva.

Brait et al. (2012, p. 146) têm uma opinião bem semelhante à abordagem acima, ao definir o discurso como uma produção linguística e histórica:

O discurso é um objeto linguístico e um objeto histórico, o que significa que ele é uma construção linguística, gerada por um sistema de regras que define sua especificidade, mas, ao mesmo tempo, que nem tudo é dizível. O que se pode dizer forma um sistema e delimita uma identidade.

Conforme essa definição, depreende-se que por trás das práticas discursivas há sempre uma realidade linguística, social e histórica que fornece a ‘matéria-prima’ disponível para viabilizá-las. No momento em que se inicia o discurso, seus interlocutores acionam seus mecanismos intelectuais para expor suas ideias, fundamentados no contexto de significação. Orlandi (2012, p. 77) segue essa mesma linha de raciocínio ao tentar definir o discurso: “a formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada - isto é, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada - determina o que pode e deve ser dito.”

Todos os conceitos abordados confluem para uma conclusão: as práticas discursivas não podem ocorrer independentemente do contexto em que são realizadas. Os discursos não acontecem no vácuo, sem um pano de fundo que possibilite a partilha de conhecimentos, pois seria impossível ocorrer a interlocução exclusivamente com os recursos linguísticos sem o auxílio dos aspectos sociais e históricos de um determinado contexto.

1.3 A Consolidação das Novas Concepções de Língua e de Discurso no Ensino de Língua Portuguesa

As décadas de 80 e 90 do século passado e a primeira década deste século foram um período fertilíssimo para os estudos linguísticos, fato que proporcionou a consolidação das novas concepções de língua e de discurso no ensino de Língua Portuguesa. O eixo do ensino desloca-se da imposição da gramática normativa para outra perspectiva totalmente diferente, na medida em que “a nova perspectiva de ensino da língua pautou-se numa visão centrada na noção de interação na qual a linguagem verbal constitui-se numa atividade e não num mero instrumento” (Santos et al. 2006, p. 18).

Dentro dessa nova perspectiva, não se concebe restringir o ensino de língua apenas ao espaço escolar, tampouco se deve situar o aluno numa condição de passividade.

O fragmento abaixo retirado da obra de Santos et al. (2006, p. 20) dá uma ideia bem precisa sobre as novas propostas:

Um dos avanços promovidos pelas propostas quanto ao ensino da língua escrita é, sem dúvida, o fato de a linguagem ser vista como sendo eminentemente social e com propósitos e não como algo abstrato e formal, focalizando o seu uso em um contexto particular. Outro aspecto é reconhecer que o aprendiz não é passivo e mobiliza seus conhecimentos como usuário da língua no seu processo de aprendizagem.

Por essa abordagem, a importância das novas propostas está em considerar a linguagem numa perspectiva social, ou seja, as práticas sociais de uso da língua devem fazer parte do

cotidiano escolar. O aluno, por sua vez, mesmo iniciante no aprendizado da língua, não é mero receptor da mensagem, pelo contrário, sua participação, agora, é na condição de sujeito dentro da tríade locutor/mensagem/interlocutor.

Bakhtin (1981, p. 123), ao estabelecer uma discussão sobre a constituição da língua, reitera o que afirma a abordagem anterior:

[...] a verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada pela enunciação ou pelas enunciações. A interação verbal constitui, assim, a realização fundamental da linguagem [...]

Como se pode comprovar acima, o fragmento, a exemplo da abordagem anterior, destaca a importância do caráter social da língua e das interações verbais para a prática discursiva. Essa concepção se contrapõe a outras concepções anteriores de língua no ensino de Língua Portuguesa, que tinham como pressuposto fundamental a sua instrumentalidade, ou seja, a língua focada sob uma perspectiva de independência do contexto social.

O autor ressalta também a importância do dialogismo na linguagem, dando a compreender que ela não se realiza apenas com o locutor, e sim, com o locutor e com o interlocutor. A interlocução, desse modo, será fator determinante para que o processo de enunciação proporcione a interação verbal.

Mas o que seria a enunciação? Bakhtin (1981, p. 112) define a enunciação como “o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor.”

Infere-se que a enunciação é a materialização da linguagem que, por sua vez, está subordinada à existência de um interlocutor (ainda que imaginário) e de uma situação social. Esses dois elementos proporcionam as condições necessárias para que haja a interação verbal e, com isso, a linguagem produza sentido. Isso quer dizer que quem produz discurso, produz para alguém e esse alguém deve compartilhar conhecimentos comuns com quem o produziu, a palavra não é dirigida para o vazio. Frise-se que a palavra, nessa acepção, não é aquela separada do contexto social, ela depende das circunstâncias sociais nas quais é produzida.

Assim sendo, não é suficiente apenas a existência da língua e da sociedade para que um discurso se concretize, mas é necessária também a existência de certas condições sócio-históricas que proporcionem a sua realização. Sobre tal fenômeno, Maingueneau (1997, p. 30) a ele refere nominando-o como um contrato, isto é, uma espécie de convenção entre os indivíduos para que aconteçam as atividades interativas verbais, observe-se,

A noção de contrato pressupõe que os indivíduos pertencentes a um mesmo corpo de práticas sociais sejam capazes de entrar em acordo a propósito das representações de linguagem dessas práticas. Consequentemente, o sujeito que se comunica sempre poderá, com certa razão, atribuir ao outro (o não-EU) uma competência de linguagem análoga a sua que o habilite ao reconhecimento. O ato de fala transforma-se, então, em uma proposição que o EU diga ao TU e para a qual aguarda uma contrapartida de convivência.

Pelo teor do excerto supracitado, a noção de contrato é fundamental para que o emissor e o receptor da mensagem estabeleçam o diálogo e tenham pleno reconhecimento daquilo que está em discussão. Desse modo, torna-se imperativo que o emissor, no processo de interlocução, esteja consciente da realidade linguística da qual o receptor faz parte. Isso porque o código linguístico comum por si só não assegura a realização do ato comunicativo entre os interlocutores. É preciso que se leve também em consideração o nível da linguagem, que pode sofrer variações conforme as experiências vividas pelo produtor do discurso e pelo receptor. Além disso, não se devem esquecer os aspectos sociais, econômicos e culturais envolvidos nessa situação.

Os PCNs (1998) contemplam a perspectiva interacional e discursiva da língua e destacam os temas fundamentais para o ensino de Língua Portuguesa, a saber:

- a) Adoção do texto como unidade básica de ensino;
- b) Produção linguística tomada como produção de discursos contextualizados;
- c) Atenção para a língua em uso sem se fixar no estudo da gramática como conjunto de regras, mas frisando a reflexão sobre a língua;
- d) Atenção especial para a produção e compreensão do texto oral e escrito;
- e) Clareza quanto à variedade de usos da língua e variação linguística.

Azeredo et al. (2008, p. 122) afirma que “os princípios norteadores dos PCNs seguem uma linha bakhtiniana na medida em que suas propostas pedagógicas são assim pautadas”:

- i-) a compreensão ativa dos textos e não a decodificação do texto e o silenciamento;
- ii-) a interlocução efetiva e não a produção de textos para serem objeto de correção;
- iii-) a reflexão voltada para a compreensão e utilização da linguagem oral e escrita de maneira adequada às situações e intenções.

Levando-se em conta os aspectos considerados, infere-se que língua, discurso e contexto sócio-histórico-econômico são indissociáveis. Para a compreensão do funcionamento da língua na sociedade, a priori, é imperativo que se compreenda tal indissociabilidade, na medida em que os fatores linguísticos, discursivos e contextuais exercem influência decisiva na comunicação. Foi por negar ou ignorar essa realidade que a escola, por muito tempo, ditou um ensino de Língua Portuguesa pautado na gramática normativa e negligenciou o que, de fato, contribui para a formação do aluno.

1.4 A Leitura e seus Conceitos

A leitura tem importância fundamental para a vida do ser humano nas civilizações grafocêntricas. Desde a infância, o indivíduo é obrigado a conviver com essa atividade intelectual que estará onnipresente durante toda a sua vida, quer seja no contato direto com ela, quer seja na sua convivência social nesse mundo letrado.

Numa perspectiva científica, a leitura é focada sob diferentes ângulos, dependendo do que se entende pelo ato de ler. Consoante Koch (2008), existem três concepções de leitura, a saber: a leitura com foco no autor, a leitura com foco no texto e a leitura com foco na interação autor-texto-leitor.

A leitura com foco no autor “é entendida como a atividade de captação das ideias do autor, sem que se leve em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos sociocognitivo-interacionalmente” (Koch, 2008, p. 214). Nessa concepção, o autor é sujeito soberano do texto, e o leitor é apenas um elemento passivo que não exerce nenhuma influência sobre ele e também não pode interferir de forma subjetiva, porque deve ser fidedigno às ideias de quem escreve.

A leitura com foco no texto “é vista como uma atividade que exige do leitor o foco no texto, em sua linearidade, uma vez que tudo está dito no texto” (Koch, 2008, p. 214). De acordo com essa concepção, a atividade de ler independe das experiências de vida do leitor, cabendo a ele apenas o papel de mero reproduzidor das ideias contidas no texto. A partir dessa visão de leitura, essa atividade se restringe apenas a um código a ser decifrado.

A terceira concepção de leitura, com foco na interação autor-texto-leitor, contrapõe-se às duas anteriores, pois, segundo Koch (2008, p. 215),

É uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

Conforme essa concepção, a leitura não se reduz apenas à captação das ideias do autor nem também ao código linguístico. Ela envolve uma série de elementos linguísticos e extralinguísticos que proporciona condições de o texto ser lido com vários sentidos, isto é, a interação entre o autor, o texto e o leitor é condição ‘sine qua non’ para que a leitura se realize.

Essa última concepção de leitura concebe o ato de ler como uma atividade interativa em que o leitor tem um papel ativo diante do autor e do texto e, conseqüentemente, tem plena liberdade de atribuir vários sentidos ao que lê.

E, compactuando com essa concepção, observe-se abaixo como é conceituada a leitura pelos PCNs (1998, pp. 69-70), documento oficial que foi muito importante na consolidação das novas concepções de língua e discurso no ensino de Língua Portuguesa:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas.

Como fica evidenciado acima, o aludido documento dá um conceito de leitura bastante abrangente. O ato de ler é descrito como uma atividade interativa que requer um conjunto de procedimentos inter-relacionados permitindo, assim, ao leitor realizar uma leitura proficiente. Por esse prisma, não basta apenas ao leitor dominar as técnicas de leitura tradicionais, que são pautadas mais na extração de informações, mas sim, dispor de todo um aparato linguístico que lhe possibilite penetrar no dinamismo do texto.

O pensamento de Antunes (2003, p. 67) em relação ao conceito de leitura é bem semelhante ao dos PCNs de Língua Portuguesa, e a autora ainda acrescenta um elemento novo, a escrita, com a qual o ato de ler mantém uma relação intrínseca. Segundo ela:

A atividade da leitura completa a atividade da produção escrita. É, por isso, uma atividade de interação entre sujeitos e supõe muito mais que a simples decodificação dos sinais gráficos. O leitor, como um dos sujeitos da interação, atua participativamente, buscando recuperar; buscando interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidas pelo autor.

Depreende-se que a leitura, além de ser um processo de interação verbal, também é um complemento da escrita. O código a ser interpretado não se encerra em si mesmo, vez que é o encontro entre dois sujeitos, locutor e interlocutor e, nesse encontro, o leitor é ativo, sendo sua participação fundamental para desvelar o verdadeiro sentido do texto.

Conforme essa visão, a verdadeira leitura é aquela em que o leitor não se satisfaz com a superficialidade do texto, mas sim, imerge nas acepções mais profundas dele. Na condição de sujeito, ele não deve se contentar apenas com uma leitura única, pelo contrário, deve levantar diversas possibilidades de leitura sobre a intenção de quem escreveu o texto e ter perspicácia suficiente para descobrir o seu verdadeiro sentido.

Matêncio (1994, p. 42) também segue uma linha de raciocínio análoga à da autora citada anteriormente. Para ela,

A leitura, assim como a escrita, é uma atividade realizada de forma visual, por movimento de globos oculares. Ao longo desse processo, os olhos não se fixam em cada uma das palavras, como fariam pressupor as atividades de leitura na escola, mas identificam um conjunto de palavras. Por outro lado, o leitor não é passivo frente ao texto, mesmo que a escola o oriente nessa conduta: os sentidos que ele estabelece na leitura são vinculados aos seus conhecimentos da atividade, da estrutura textual e de mundo; ao longo desse processo ele cria, confirma ou rebate suas hipóteses acerca do que ali lhe é exposto.

Evidencia-se que a leitura, a exemplo da escrita, não é uma atividade fragmentada, composta por signos isolados que são decifrados de forma ordenada para, posteriormente, construir um todo com sentido, como dá a entender as práticas escolares de leitura. Mesmo que a escola não reconheça, o leitor é um ser ativo que depende essencialmente de seu conhecimento de mundo e de escrita para ler o texto e, conseqüentemente, conferir significação à sua leitura.

Koch & Elias (2012, p. 22) conceituam esse conhecimento de mundo, também denominado por essas autoras como conhecimento enciclopédico, como aquele que “refere-se a conhecimentos gerais sobre o mundo – uma espécie de *thesaurus*⁵ *mental* – bem como a conhecimentos alusivos a vivências pessoais e eventos espaço-temporalmente situados, permitindo a produção de sentidos”.

Lajolo (1982, p. 59), como as referências já citadas, conceitua a leitura como uma atividade que está muito além da decifração de signos linguísticos:

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

Como fica patente na concepção de leitura da autora, o ato de ler é altamente dependente da competência do leitor porque essa competência lhe faculta a possibilidade de realizar suas inferências textuais e intertextuais. Tais inferências dão condições a ele para que seja autônomo diante das ideias do texto e, frente a isso, possa aceitar ou rejeitar as intenções do seu autor. Portanto, a leitura, por essa ótica, está subordinada ao grau de conhecimento do leitor e também à sua capacidade de interpretar e de inter-relacionar as ideias dos textos.

Chartier et al. (2001, p. 108) associa o ato da leitura à competência do leitor:

Ler é dar sentido de conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pelas sequências. Não é encontrar o sentido desejado pelo autor, o que

⁵ Thesaurus é um instrumento que reúne termos escolhidos a partir de uma estrutura conceitual previamente estabelecida e destinados à indexação e à recuperação de documentos e informações num determinado campo do saber. *O que é o thesaurus?* Acessado em 25 de julho de 2014 em <http://portal.inep.gov.br>

implicaria que o prazer do texto se originasse na coincidência entre o sentido desejado e o sentido percebido, em um tipo de acordo cultural, como algumas vezes se pretendeu, em uma ótica na qual o positivismo e o elitismo não escaparão a ninguém. Ler é, portanto, constituir e não reconstituir um sentido.

A descrição acima sobre o encontro do leitor com o texto é bem ilustradora acerca da posição que será ocupada pelo primeiro diante do segundo. Cabe ao leitor estabelecer a conexão de sentidos que seja compatível com as suas ideias, mesmo que elas contrariem as ideias do autor. Dessa maneira, não se pode aplicar, nesse caso, o argumento de que leitura seria construção secundária, pois o leitor do texto se reduziria a um mero coadjuvante.

Nesse sentido, é oportuno refletir sobre duas indagações de Kramer (2001, p. 158): “Como alguém se torna leitor? A escola produz leitores ou estes se formam apesar dela?” A primeira indagação pode ser encontrada no quadro acima descrito. Quanto à segunda, somente a escola pode responder.

1.4.1 A Intertextualidade

Um dos aspectos mais importantes do estudo do texto são as suas relações intertextuais ou a intertextualidade. A intertextualidade é considerada pelos autores abaixo citados como um dos requisitos essenciais para que o texto adquira significação.

Prestes (1999, p. 40) afirma que “quando o produtor de um texto repete expressões, enunciados ou trechos de outros textos, ou então o estilo de certo autor ou de certo tipo de discurso, temos a intertextualidade.” Esse conceito de intertextualidade considera apenas as referências explícitas que um texto faz a outro. Esse tipo de intertextualidade é muito explorado nas produções literárias, em que um texto recorre a outro com a finalidade reafirmar, inverter, contestar ou deformar o seu sentido. (Fiorin & Savioli, 1999, p. 19)

Koch (2012, p. 86) aprofunda esse conceito e afirma que “a intertextualidade ocorre quando, em um texto, está inserido outro texto (intertexto) anteriormente produzido, que faz parte da memória social de uma coletividade.” Entende-se que um texto não pode ser produzido sem que se recorra a outros textos que, por sua vez, já foram produzidos a partir de textos anteriores. Então, nessa sucessão de produção e reprodução, os textos, mesmo se diversificando, continuam a conservar em seu bojo, quer sejam de forma, quer sejam de conteúdo, marcas de outros textos.

Maingueneau (2008, p. 77) define a intertextualidade como as “relações intertextuais que a competência discursiva define como legítimas”, ou seja, um discurso somente recorre a

outro quando há uma relação interdiscursiva que legitime a sua existência. Maingueneau (2008) também faz uma distinção entre intertextualidade interna e intertextualidade externa. A primeira se caracteriza quando um discurso se remete a outro dentro da mesma esfera do conhecimento; a segunda, quando um discurso se remete a outro de uma esfera de conhecimento diverso.

Azeredo (2007, p. 25- 26) assim explica o seu conceito de intertextualidade:

Nenhum texto veicula informações cem por cento inéditas, assim como nenhum texto é cem por cento novo no formato, ou gênero pelo qual essas informações são veiculadas. Qualquer texto lembra, retoma ou evoca, implícita ou explicitamente, outro texto ou parte de algum texto. A essa propriedade, que é também uma espécie de conhecimento compartilhado – só que numa dimensão social e histórica –, chamamos intertextualidade, um importante suporte de coerência.

Conforme a reflexão acima, todos os textos que são produzidos mantêm vínculos com outros textos, sendo impossível ser totalmente autêntica sua produção. Ao produzir um texto, o produtor, de uma forma ou de outra, vale-se de elementos de outras produções. Mesmo que ele não admita recorrer a outras produções textuais, não há possibilidade de escapar às influências da realidade sócio-histórica em que está inserido, o que se caracteriza como intertextualidade. É a partir dessa premissa que Bakhtin (1999, p. 113) assegura que a palavra é “uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra, apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.”

Sendo assim, a intertextualidade é pressuposto essencial para qualquer produção textual, não esquecendo que também no ato da recepção esse fenômeno da linguagem atua como fator determinante para a compreensão do texto. Então, pode-se afirmar categoricamente que a produção textual e recepção são determinadas pelas relações intertextuais.

1.4.2 A Leitura e o Leitor

São inegáveis as vantagens que a leitura proporciona ao leitor, como bem esclarece Antunes (2003, p. 70):

A atividade da leitura favorece, num primeiro plano, a ampliação dos repertórios de informação do leitor. Na verdade, por ela, o leitor pode incorporar novas ideias, novos conceitos, novos dados, novas e diferentes informações acerca das coisas, das pessoas, dos acontecimentos, do mundo em geral. Nesse sentido, a leitura escolar dos textos de outras disciplinas representa uma oportunidade bastante significativa de aquisição de novas informações. Como se sabe, informações de um texto de geografia ou de história podem ser bastante relevantes para apoiar os argumentos apresentados num comentário, por exemplo.

Fica óbvio acima que a atividade da leitura proporciona ao leitor a oportunidade de enriquecer seu universo de conhecimentos de um modo geral, porque quanto mais leituras ele

fizer, mais conhecimentos adquirirá. Acresça-se que, como o excerto acima destaca, os textos não precisam ser necessariamente apenas da disciplina Língua Portuguesa. As demais disciplinas que compõem a grade curricular podem contribuir com seus textos em virtude de proporcionarem aos alunos a aquisição de mais ideias para defenderem seus pontos de vista.

Acerca da relação entre leitor e texto, assim discorre Antunes (2003, p. 78):

[...] O sentido de um texto não está apenas no texto, não está apenas no leitor. Está no texto e no leitor, pois está em todo o material linguístico que o constitui e em todo o conhecimento anterior que o leitor já tem do objeto de que trata o texto. É por isso que não se pode ver no texto o que lá não está nem se pode ver apenas o que lá está sobre a página. A leitura tem, assim, a dinâmica de qualquer outro encontro: seu sentido é de agora e é de antes.

A partir do momento em que o leitor entra em contato com o texto, inicia-se um processo de alimentação e retroalimentação dinâmica que possibilita uma cumplicidade recíproca entre esses dois elementos. Nesse processo de fluxo e refluxo, o que proporcionará a dinâmica da leitura são os conhecimentos prévios de que o leitor dispõe.

À proporção que o leitor for adentrando no texto, seus conhecimentos prévios serão pressupostos fundamentais para que ele tenha o domínio de tudo aquilo que está a ler. Ao mergulhar na leitura, aparece a necessidade de recorrer ao seu repertório intelectual para auxiliá-lo a compreender a mensagem. É como se andasse para frente, mas, simultaneamente, a voltar seu olhar para trás.

Barroso (2006, p. 55) descreve a leitura, em seu sentido lato, com estas palavras:

Leitura em sentido geral é, portanto, um processo de vivência, de observação, de relação e de aprendizagem realizado pelo interesse do leitor. Assim a leitura é determinada por elementos internos ou subjetivos e por elementos externos ou objetivos. Ou seja, há que se considerar, nesse processo, tanto os lados sensitivos e sensoriais-emotivos do indivíduo, quanto as questões externas a ele, isto é, os estímulos dos meios sociais, culturais e políticos do contexto no qual está inserido.

A leitura, assim descrita, pode ser considerada como uma grande cadeia de elementos intrínsecos e extrínsecos que se inter-relacionam para atribuir significado a ela. Tais elementos vão desde a idiossincrasia do leitor até os aspectos contextuais em que está envolvido. Quando se remete a leitura, não se pode descrevê-la como uma ação intelectual independente de outros fenômenos que a circundam, sob o risco de categorizá-la como uma ação puramente verbal quando, na verdade, é uma ação interativa por excelência.

Souza & Gamba Jr. (2002, p. 110) veem o momento do encontro entre a leitura e o leitor como algo mágico e como sendo o êxtase desse encontro:

A leitura não é um ato solitário, mas o encontro com as muitas vozes que ecoam no texto de um escritor e que só terão oportunidade de se manifestar pelo encontro marcado entre o leitor e o texto. A leitura é comunhão, é o momento em que o

indivíduo isolado se vê perante a possibilidade de reconhecer a sua inserção particular na história de uma época. Com base na narrativa de outrem, a minha própria identidade se restabelece. Ler é um modo de viajar e deixar-se impregnar pela névoa do desconhecido. O desafio maior que enfrentamos hoje é preservar a dimensão mágica da leitura no contexto da utilização da tecnologia.

A leitura só pode ter significação se o leitor interagir com o texto a fim de suscitar as possibilidades de interpretação, pois está no leitor, no texto e no entrelaçamento de vários condicionantes contextuais a extração dos significados da leitura. É um momento de dúvidas, certezas, inferências, angústias, prazeres, enfim tudo aquilo que se revela na interpenetração das ideias do texto e das ideias do leitor, cabendo a esse último a faculdade de deliberar sobre o resultado de sua leitura.

Koch (2008, p. 41) dá ainda mais ênfase à relação entre o leitor e o texto e denomina essa relação de referenciação:

A referenciação não privilegia a relação entre as palavras e as coisas, mas a relação intersubjetiva e social no seio da qual as versões de mundo são publicamente elaboradas, avaliadas em termos de adequação às finalidades práticas e às ações em curso dos enunciadores.

Entende-se que o processo de referenciação vai muito mais além das ideias do texto. O processo não é limitado apenas ao texto, mas sim, é um processo que engloba uma realidade extratextual em que a ‘memória discursiva’ (Koch, 2008), isto é, todo o contexto que envolve o discurso dos enunciadores é constantemente retomado e mobilizado. A atividade discursiva se desenvolve abrangendo o contexto que, por sua vez, disponibiliza todo o aparato linguístico para que a comunicação se concretize.

Desse modo, nada que vem à tona durante o discurso é aleatório. Pelo contrário, os enunciados são construídos de acordo com as circunstâncias linguísticas, num processo de construção e reconstrução da prática discursiva. O que está implícito no discurso pode ter até mais relevância do que aquilo está sendo explicitado.

Conforme Antunes (2003, p. 92), o texto está presente em todas as formas de comunicação verbal:

Toda atuação verbal se dá através de textos, independentemente de sua função e de sua extensão. Ou seja, o óbvio - mas nem sempre levado em conta - é que ninguém fala ou escreve a não ser sob a forma de textos, tenham eles esta ou aquela função, sejam eles curtos ou longos. Fazer entender textos não é, assim, uma atividade eventual, alguma coisa que as pessoas fazem uma vez ou outra, em circunstâncias muito especiais - em dias de prova, por exemplo -. É coisa que se faz todo dia, sempre que se fala ou sempre que se escreve.

O texto é a unidade básica de qualquer atuação verbal, jamais se pode entender a interlocução sem que antes se pense em uma construção textual. Quer seja na fala, quer seja na

escrita, a comunicação só se estabelece por meio de textos, mesmo que tenham extensão e/ou finalidades diferentes. Por isso, não tem sentido afirmar que a escola não trabalha com textos porque, se assim for entendido, reduz-se sua função a uma mera atividade que apenas é realizada por exigências do sistema escolar.

Koch (2008, p. 217) esclarece que, a depender da relação que se estabelece entre leitor e texto, um texto escrito também dá margem a várias interpretações,

A pluralidade de leituras e de sentido pode ser maior ou menor dependendo, por um lado, do texto, do modo como foi construído, do que foi explicitamente revelado, e do que foi implicitamente sugerido; por outro lado, da ativação por parte do leitor, de conhecimentos de natureza vária, bem como de seus objetivos e de sua atitude perante o texto.

Assim, considerar o leitor e seus conhecimentos e que esses conhecimentos são diferentes de um leitor para outro implica, necessariamente, aceitar uma pluralidade de leituras e de sentidos em relação a um mesmo texto.

Um texto pode oferecer um leque de opções de leitura e a cada uma delas pode ser atribuído pelo leitor um sentido diferente. A depender da estrutura do texto, ele pode trazer ideias óbvias, como também pode trazer em seu bojo ideias sem clareza e, com isso, apenas insinuar, deixando o leitor ao seu bel-prazer para, através de seu raciocínio, chegar às suas inferências.

Além disso, o repertório intelectual conta muito, pois essa diversidade de leituras está subordinada ao seu poder de interpretação juntamente aos seus conhecimentos acumulados, que são decisivos para a pluralidade de leituras. Nesse sentido, um mesmo texto pode ser lido distintamente por leitores de graus de conhecimentos diferentes e, de acordo com o ponto de vista de cada um, podem chegar a conclusões diferentes.

No entanto, a autora supracitada adverte que o texto, mesmo oferecendo uma gama de possibilidades de leitura, não pode ser lido arbitrariamente, de qualquer maneira, já que “o sentido não está apenas no leitor, nem no texto, mas na interação autor-texto-leitor. Por isso, é de fundamental importância que o leitor considere na e para a produção de sentido as *sinalizações* do texto, além dos conhecimentos que possui” (Koch, 2008, p. 217).

Orlandi (2012, p. 49) considera a recepção da leitura até mais importante do que a produção do texto, uma vez que assim argumenta:

[...] se pode dizer que a leitura é o momento crítico da constituição do texto, o momento privilegiado do processo de interação verbal, uma vez que é nele que se desencadeia o processo de significação. No momento em que se realiza o processo da leitura, se configurará o espaço da discursividade em que se instaura um modo de significação específico.

Não é na produção do texto que se manifesta sua plurissignificação, mas no ato da leitura. É através da leitura reflexiva que se manifestam os vários sentidos de um texto, produto da interação verbal que vai proporcionar ao leitor quantas leituras forem possíveis. A partir dessa

perspectiva, deve-se levar em consideração os conhecimentos acumulados pelo leitor, fato que distingue a competência interpretativa entre os diversos leitores.

Santos (2009, p. 130), baseada nos estudos da estética da recepção, teoria que privilegia o papel do leitor frente ao texto, afirma: “Com a valorização do papel do receptor durante as atividades de leitura, o texto passa por uma abertura de análise, eximindo-se do leitor a culpa e a frustração em não ter atingido conclusões até então ditas como corretas.” Isso significa que, antes desses estudos, o receptor do texto tinha apenas um papel passivo, visto que tudo que se poderia extrair do texto estaria somente na produção dele.

Essa concepção de leitor anulava totalmente o seu poder de interpretação, ficando, assim, à mercê do texto, sem a oportunidade de também opinar, comprovar que nem tudo que está no texto pode ser restrito à sua produção.

Faulstich (2008, p. 23) esclarece o que se deve considerar para que haja o entendimento de um texto: “Entender um texto é compreender claramente as ideias expressas pelo autor para, então, interpretar e extrapolar essas ideias. Nesse momento o leitor deve ajustar as informações contidas no contexto em análise às que ele possui em seu arquivo de conhecimento.”

Entender um texto não se resume apenas a um ato de recepção de forma estática pelo leitor, contentando-se unicamente com as ideias de quem o produziu. Há o entendimento de um texto quando o leitor tem ciência daquilo que está a ler e, assessorado por outras leituras, ser capaz de extrapolar as ideias contidas nele. Nesse processo, o leitor aciona todo o seu repositório cognitivo disponível para contestar, discernir, inferir, reconstruir e, por fim, construir.

Zilberman (2010, p. 45)) associa a aprendizagem da leitura à habilidade do leitor em atribuir sentido a ela:

A leitura implica aprendizagem se o texto foi aceito como alteridade com a qual um sujeito dialoga e perante a qual se posiciona. A leitura implica aprendizagem quando a subjetividade do leitor é acatada e quando o leitor, ele mesmo, aceita-se como o eu que perde e ganha sua identidade no confronto com o texto. Que nem todos os leitores admitem as regras desse processo [...]; que instituições como a escola ainda não descobriram como trabalhar com esse jogo entre identidade-alteridade, mostra a trajetória da leitura no ensino da língua portuguesa.

A leitura só pode ser considerada legítima quando o leitor é o sujeito da relação entre ele e o texto, quando a sua habilidade intelectual é mobilizada a fim de que, de forma autônoma e consciente, atribua significação ao que leu. Nesse processo, ele pode estabelecer várias linhas de leitura, já que tal processo tem para o leitor um caráter idiossincrático, independente e ativo. Essa concepção de leitura garante ao aluno uma formação sólida, consciente do conhecimento que o texto escrito pode proporcionar e, por outro lado, dos ardis que esse mesmo texto pode trazer em suas entrelinhas.

Foucambert (1994, p. 5) atribui um significado especial à escrita e ao processo no momento da leitura:

Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte de novas informações ao que já se é.

Tal reflexão leva a entender que o primeiro requisito para a leitura é o autoconhecimento e a autocrítica do leitor em relação ao texto, condição essa que vai proporcionar a sua compreensão, porque tal compreensão é o somatório do assimilado mais o cognoscível. Então, se o leitor não tem participação nesse processo, a leitura perde o seu autêntico significado.

Mas o problema está na política de leitura consagrada pela escola, que ainda se mantém inflexível quanto à posição subalterna do aluno em relação ao professor, aliás, não somente na área do ensino de língua, mas também em relação a todas as áreas de ensino. Essa postura conservadora acaba por fazer com que o aluno continue subordinado à leitura do professor, e, assim torne-se um mero reproduzidor de ideias. É por ter consciência dessa realidade que, para Silva (1985, p. 102) “recuperar o significado da leitura da palavra no meio escolar, transformando as condições de sua realização, não é tarefa das mais fáceis, pois envolve toda uma história de carências acumuladas e extremamente complexas.”

Orlandi (2012, p. 117) ressalta qual seria a contribuição do professor nas atividades de leitura:

A contribuição do professor, em relação às leituras previstas para um texto, é modificar as condições de produção de leituras do aluno, dando oportunidade a que ele construa sua história de leituras e estabelecendo, quando necessário, as relações intertextuais, resgatando a história dos sentidos do texto, sem obstruir o curso da história (futura) desses sentidos.

As ideias da autora supracitada corroboram as ideias de Zilberman, quando da autonomia do leitor frente ao texto. Seria mais produtivo envolver o aluno de forma mais intensa nas produções de leitura, pois ele, como sujeito das suas leituras, terá a chance de relacioná-la a sua vivência e, com isso, ganhará mais autonomia nesse processo. Nesse contexto, cabe aqui uma assertiva de Freire (2000, p. 17): “A leitura de um texto tomado como pura descrição de um objeto, e no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela, portanto, resulta o conhecimento do objeto de que o texto fala.”

Sobre a concentração da interpretação da leitura nas mãos do professor, Orlandi (2012, p. 52) tece a seguinte crítica:

A ordem imposta pelo método de ensino ao processo de aprendizagem – método este que se funda sobre presunções e constrói a representação do aluno-leitor – aponta

sempre para a não relação com o inesperado, o múltiplo, o diferente. No entanto, esta relação deveria fazer parte do processo de aprendizagem. Não estamos com isso propondo que se entregue o projeto pedagógico ao espontaneísmo das relações já estabelecidas pelo aluno. Mas tampouco aceitamos a imposição (onipresente) do controle total exercido pela autoridade escolar. O que se propõe é uma relação dialética entre aprendiz e professor na construção do objeto de conhecimento, no caso presente, a leitura.

A relação que se estabelece nas práticas de leitura adotadas pela escola é a da verticalidade entre o conhecimento do professor e o conhecimento do aluno. É como se houvesse uma leitura única do texto e só o professor dominasse aquela representação textual que guia a interpretação do aluno. Ao aluno não é dada a voz para que ele chegue às suas próprias conclusões sobre o que leu, pelo contrário, a ele só é dado o direito de percorrer o caminho, mas o ponto de chegada já está pré-determinado pelo professor.

Isso não quer dizer também, pela abordagem de Orlandi, que aqui está a se defender a total permissividade nos projetos pedagógicos de leitura, mas sim, defende-se que exista mais flexibilidade na relação entre professor e aluno; que o leitor, mesmo na condição de discípulo, tenha suas opiniões respeitadas; que o professor, mesmo como autoridade máxima da sala de aula, não se valha disso para impor a sua leitura. Assim, pode-se formar um leitor crítico, com ideias próprias e, desse modo, ser capaz de ter o domínio sobre a leitura.

Silva (2003, p. 30) assim discorre sobre formação de um leitor crítico:

Ensinar a ler criticamente significa, antes de tudo, dinamizar situações em que o aluno perceba, com objetividade, os dois lados de uma mesma moeda ou, se quiser, os múltiplos lugares ideológico-discursivos que orientam as vozes dos escritores na produção de textos.

A primeira condição para formar um leitor crítico é conscientizá-lo de que a leitura não é una, ela pode apresentar nuances que desmitificam a ideia de que o leitor não tem nenhuma influência no ato da recepção do texto. De posse dessa realidade, o aluno já percebe que ele também é importante na atribuição de sentido ao texto, não sendo apenas um simples receptor das ideias do escritor. A partir desse pressuposto, de forma paulatina, suas concepções equivocadas sobre leitura, geralmente consolidadas nos primeiros anos do ensino fundamental, podem mudar e, conseqüentemente, transformar-se-á em outro leitor.

Segundo Kleiman (1993, p. 49) “a leitura é uma atividade de procura do passado, de lembranças e conhecimentos do leitor. O que orienta o ato de ler é a direção, elaboração do pensamento e sua imagem de mundo.” Essa afirmação quer dizer que a leitura da palavra mantém uma relação simbiótica com a visão de mundo do leitor, pois diante de uma leitura pode-se remeter a outras leituras já passadas. No ato de ler há toda uma rede de ideias que se entrelaça

à medida que se vai explorando o texto. Sendo assim, é inconcebível desvincular a palavra escrita da palavra do mundo.

Freire (2000, p. 15) faz uma abordagem interessante sobre a *leitura do mundo*:

Mas, é importante dizer, a “leitura” do meu mundo, que me foi fundamental, não fez de mim um menino antecipado em homem, um racionalista de calças curtas. A curiosidade do menino não iria distorcer-se pelo simples fato de ser exercida, no que fui mais ajudado do que desajudado por meus pais. E foi com eles, precisamente, em certo momento dessa rica experiência de compreensão do meu mundo imediato, sem que tal compreensão tivesse significado malquerenças ao que ele tinha de encantadoramente misterioso, que eu comecei a ser introduzido na leitura da palavra.

Fica evidente que, para o autor, a leitura do mundo é muito mais importante que a leitura da palavra, pois se entende que é a palavra que está inserida no mundo e não vice-versa. O acesso à leitura propriamente dita se dá por uma leitura anterior, que é mais profunda e mais concreta, que faz parte da realidade imediata, proporcionando ao leitor, assim, a imersão no mundo letrado.

Zappone (2001, p. 47) reforça o comentário acima ao analisar a concepção de leitura freireana:

Sua concepção de leitura está ancorada numa premissa que poderia ser chamada de sócio-política. A leitura para ele seria uma interpretação crítica e, de certa forma, personalizada do que se lê, pois o leitor levaria em conta todo o seu conhecimento prévio, sua experiência de vida e de leituras anteriores e, acima de tudo, a sua realidade. Sua concepção de leitura, portanto, supõe para o leitor uma posição de sujeito no processo de atribuição de significado e não de mero receptor das ideias veiculadas pelo texto e pelo autor.

Vê-se que a concepção de leitura de Paulo Freire tem um viés político, que pode ser justificado pela sua posição de não aceitar que a escrita seja tratada como uma prática neutra, independente das ideologias e do controle social no contexto em que está inserida. Nesse sentido, jamais o leitor pode deixar de ocupar a sua posição de sujeito em sua relação com a leitura porque seria o mesmo que renegar sua identidade e sua história de vida.

Ainda, de acordo com Kleiman (1993, p. 49):

Ler é interagir, o ato de ler não se dá linearmente como um processo contínuo, tranquilo e sem interrupções. Ao contrário, é uma operação mental complexa, marcada por tensões, porque envolve ativamente a pessoa que lê, não é fácil, exige esforço mental e físico.

Engana-se quem pensa que a leitura é um processo simples, essa atividade intelectual requer previsões, especulações, dúvidas, inferências, negações, enfim uma série de elementos que se entrecruzam na mente do leitor. A mobilização desses elementos, por sua vez, implica um trabalho árduo e sofrível, tanto em relação ao aspecto físico, como em relação ao intelectual.

Mas é justamente por ser um processo complexo que a leitura se torna um bem inestimável para o indivíduo, pois o seu domínio pode significar libertação e participação social.

1.4.3 O Papel do Professor na Prática da Leitura

Bezerra (2010, p. 67) afirma que todo professor deve estar plenamente consciente da importância da leitura para todas as áreas de conhecimento que constituem o currículo escolar:

A leitura como meio de ensino implica o reconhecimento de que, independentemente da área de conhecimento específico de cada professor, a aprendizagem dos diversos conteúdos implica necessariamente o trabalho com a leitura e a compreensão de textos. Nesse sentido, todo professor deve, primeiro, constituir-se a si próprio como leitor proficiente, sob pena de não dispor das condições minimamente necessárias ao ensino de seu objeto de conhecimento.

O óbvio, mas, para isso, os professores ainda não se atentaram é que as atividades de leitura devem ser desenvolvidas em quaisquer das disciplinas que fazem parte do currículo escolar. Além disso, essas atividades devem ser articuladas de modo que elas não fiquem limitadas apenas à pedagogia tradicional de leitura, em que o texto, geralmente, é usado simplesmente como pretexto.

É necessário um trabalho interdisciplinar. A harmonização dos conteúdos das diversas áreas é de extrema importância, considerando-se que uma proposta dessa natureza requer concepções e processos metodológicos consistentes por parte de todo o corpo docente da escola.

Os PCNs (1997, p. 48) chamam a atenção quanto ao papel do professor nos projetos de leitura:

Em se tratando da área de Língua Portuguesa, o professor também terá outro papel fundamental: o de modelo. Além de ser aquele que ensina conteúdos, é alguém que pode ensinar o valor que tem, demonstrando o valor que tem para si. Se é usuário da escrita de fato, se tem boa e prazerosa relação com a leitura, se gosta verdadeiramente de escrever, funcionará como um excelente modelo para seus alunos. Isso é especialmente importante quando eles provêm de comunidades pouco letradas, onde não participam de atos de leitura e escrita junto com adultos experientes. Nesse caso, muito provavelmente, o professor será a única referência.

O professor não deve ser apenas um espectador nessas atividades, ele também deve se envolver nas situações de leitura, sendo coparticipante e, com isso, mostrando o valor da leitura para os seus alunos. Ele não pode propor uma atividade de leitura ou de escrita e ficar apenas na condição de um *fiscal*, a observar quem está envolvido nas atividades e quem não está. Pelo contrário, sua postura deve ser também de leitor ou de escritor, uma vez que esse procedimento serve como exemplo para os alunos, pois eles gostam de ver o professor seduzido pelo que faz.

Ressalte-se também que esse momento na sala de aula pode ser único e especial, muitos alunos das classes populares têm a oportunidade de interagir e adquirir um conhecimento mais aprofundado é unicamente na escola, por isso, o papel do professor ser tão fundamental.

Em pesquisa realizada por Kramer (2001, p. 52) para saber o grau de comprometimento do professor com a leitura, eis um dos seus principais questionamentos: “Como pode um professor que não gosta de ler e de escrever, que não sente prazer em desvendar os sentidos de um texto, tornar seus alunos pessoas que gostem de ler e escrever?”. A autora não entende como um professor não gosta de ler e de escrever e, paradoxalmente, é lhe dada a incumbência de ensinar essas práticas aos seus alunos para torná-los leitores. Isso é o que se pode denominar literalmente de contrassenso, posto que “toda a retórica pedagógica se funda sobre esse argumento: podemos ensinar mal o que não se conhece bem. Talvez seja verdadeiro. Mas há outra verdade, essa incontestável: jamais poderemos ensinar bem o que conhecemos mal.” (Zilberman, 2010, p. 106)

Bezerra (2012, p. 71) faz uma avaliação crítica da formação do professor e do aluno quanto à aprendizagem da leitura:

Pode-se argumentar no sentido de que os alunos, e mesmo os professores, foram formados dentro dessa tradição que consagra determinados tipos de práticas, como a cópia e a identificação de informações explícitas no texto – uma habilidade que requer tão-somente a mobilização do conhecimento acerca do código da língua – como centrais no processo de ensino, prejudicando ou inviabilizando a aprendizagem dos procedimentos complexos aos quais recorremos para ler.

Essa é uma das razões pelas quais, segundo a autora, os alunos apresentam um rendimento baixíssimo na leitura: as atividades de leitura propostas a eles, em sua maioria, têm como principal objetivo a repetição do que está no texto. A partir dessa constatação, não se pode esperar muito quanto ao progresso dos mesmos na competência leitora, tendo em vista que são vítimas de um ciclo vicioso no qual o professor lhes ensina da mesma forma que foi ensinado.

Paulino et al. (2001, p. 28) critica severamente tal proposta de prática de leitura e assim expõe seu ponto de vista:

No âmbito escolar, em que as atividades de leitura fazem parte de um projeto de ensino, de uma pedagogia, a leitura mostra-se como uma técnica e uma prática que não podem se esgotar na decodificação dos signos escritos ou nos limites impostos pela frase. A partir do momento em que o leitor e a leitura são vistos como elementos integrantes da produção de sentido, o circuito texto/leitor deixa de ser pensado como uma direção de mão única, em que as significações saltariam do texto e o leitor permaneceria preso irremediavelmente às malhas das letras.

Subentende-se que a leitura como a prática de decodificação só pode ocorrer naqueles ambientes escolares em que não há um projeto de ensino de língua consistente, comprometido

com a formação do leitor competente. Nesses ambientes, o conceito de leitura ainda está preso às amarras da pedagogia tradicional, cuja finalidade para formar o leitor é fazer com que ele seja hábil na arte de reproduzir.

Quando, ao contrário, tem-se um projeto de ensino arrojado, inovador, distinto daqueles que têm como proposta principal a prática da leitura pela leitura, aí sim, pode-se vislumbrar a formação de um leitor consciente e capaz de dialogar com o texto, já que ambos são indissociáveis. Em tal diálogo, o leitor exerce primazia sobre o texto porque penetra em seus meandros e, à medida que vai penetrando, o caminho de leitura se ramifica e, com isso, depende dele a direção a seguir.

Silva (2005, p. 75), em sua dissertação de mestrado, chega a essa conclusão:

[...] mesmo quando os professores reconhecem a importância da leitura e da prática (sic) para a aprendizagem dos conteúdos de suas disciplinas, utilizam como argumento para não se envolverem em questões sobre o letramento a necessidade de trabalhar o conteúdo específico de sua disciplina. Acredito, no entanto, que esses argumentos escondem a questão principal: a falta de uma reflexão aprofundada sobre a linguagem, leitura e escrita, e sobre seus usos e funções nos diferentes espaços em que é utilizada. Sem essa reflexão, os professores possivelmente sentem-se inseguros, pois não sabem o que significa efetivamente ler e, portanto, também não sabem como desenvolver práticas de leitura eficazes em suas aulas.

Segundo tal estudo, existem professores que têm conhecimento da importância do domínio da leitura pelo aluno. Eles podem até ter vontade de desenvolver a prática, o problema está na falta de preparo para esse desafio. É um desafio porque, para desenvolver uma prática de leitura produtora, é indispensável que haja uma mudança radical, partindo-se daquelas práticas tradicionais que são desenvolvidas sob o rótulo de leitura para um trabalho focado na leitura como produto da interação verbal.

Observe-se esta apreciação feita por Zappone (2001, p. 201), em sua tese de doutorado, sobre o modelo do aluno leitor no cotidiano escolar:

Relacionado a uma concepção mais estruturalista de linguagem e de texto, o aluno leitor é capaz de identificar e apreender as ideias contidas no texto. Assim, quanto mais capazes de reproduzir o conteúdo referencial de um texto, melhores leitores serão os alunos. Esta imagem de aluno é estática, pois ele pouco ou quase nunca pode interferir no sentido do texto, pois este já é dado, indiferentemente das circunstâncias em que seja feita a leitura. Algumas atividades, como questionários atestam o direcionamento dado pelo professor para a referencialidade e para a literariedade do texto e deixam entrever esta imagem de aluno em questão.

Consoante a apreciação da autora, a concepção de aluno leitor está atrelada a sua capacidade de retirar corretamente as informações do texto e reproduzir tais informações, sem direito algum de contestação nem de interferir no sentido do texto. Não é aquele sujeito *intruso*,

que pode levantar uma série de possibilidades de leitura, sua atuação é circunscrita apenas ao código escrito.

Esse é o modelo de aluno leitor que a escola ainda considera como o leitor ideal, que não contesta, que não se rebela contra o sentido do texto, que não tem direito de expor suas incertezas diante do que lê.

Pela constatação do trabalho de pesquisa de Zappone (2001, p. 205), não existe na escola uma harmonia de ideias para uma implementação de política de leitura com objetivos definidos para uma mesma finalidade. Assim o aluno fica na situação abaixo descrita:

O leitor escolar adapta-se à expectativa de leitura criada em sua sala de aula e passa a desenvolver maneiras de ler específicas para cada disciplina ou de acordo com a concepção de leitura de cada professor. Ele busca sempre alcançar os resultados esperados para cada situação de ensino onde a leitura seja requisitada. Assim, a boa leitura, na aula de Ciências, por exemplo, será aquela capaz de reproduzir os conteúdos da *unidade*; na aula de Literatura, a reprodução das características de obras e autores.

É evidente que não há uma política de leitura interdisciplinar que norteie o trabalho pedagógico para que sejam auferidos resultados similares. Pelo contrário, prevalece a intradisciplinaridade, em que cada docente se preocupa apenas com os conteúdos de sua disciplina e conduz o processo de leitura conforme sua concepção, sem se preocupar se aquele processo metodológico é mais apropriado para formar o aluno leitor.

Nesse sentido, essa política de leitura tem de ser repensada urgentemente, sob pena de continuar formando analfabetos funcionais.

1.4.4 Leitura e Escola

Sabe-se que o domínio leitura é o *passaporte* para que o aluno adquira os conhecimentos necessários para ter um bom aproveitamento, não somente na área do ensino de língua, como também nas outras áreas que compõem o currículo escolar. Apesar de essa atividade ter tamanha importância, a escola não conseguiu ainda implementar uma política de leitura eficaz, que proporcione ao seu aluno a aquisição das habilidades essenciais para chegar à competência leitora. Diante disso, Kramer (2001, p. 6) alerta:

Um dos grandes desafios da escola brasileira é permitir o acesso a essa produção cultural para que o professor e a professora assumam o papel de mediador entre as crianças e o conhecimento: - Num contexto como o brasileiro, no qual temos uma desigualdade tão acentuada e, portanto uma situação de exclusão de parcelas significativas da população, a possibilidade de acesso à leitura/escrita se dá principalmente pela escola.

O fragmento acima deixa claro que a escola deve tomar para si a responsabilidade de levar a produção cultural aos alunos das classes menos desfavorecidas da sociedade, já que, para esses alunos, a escola é o principal elo que pode aproximá-los tanto da leitura como também da escrita. Nesse caso, professor e professora devem estar bem cientes da sua responsabilidade: mediar esse processo de aprendizagem que depende essencialmente da atuação deles.

Feitosa (2008, p. 28) chama atenção para a responsabilidade da escola no que concerne à aprendizagem da leitura e também da escrita pelos alunos:

Nesse contexto, a escola, enquanto instituição social considerada democrática por excelência, torna-se o local privilegiado para viabilizar as condições propícias ao ensino e aprendizagem das práticas leitora e escritora, em especial, àqueles que têm menos oportunidade de vivenciar situações cotidianas de leitura e escrita, a fim de que essa carência não constitua um obstáculo ao progresso educacional dessas crianças e jovens e ao consequente exercício da cidadania.

A autora considera a escola como a instituição que pode alçar o aluno à condição de participante ativo na sociedade, devido ao seu suposto *status* de promotora da equidade social. Sabe-se que, na maioria dos lares brasileiros, as crianças e os jovens não são incentivados a ler, o que já lhes impinge uma desvantagem para sua vida escolar. Então, só resta a eles a escola para que não sejam penalizados.

Além de acolhê-los, a escola tem de respeitar também a diversidade cultural dos seus alunos. Não se pode impor a prática da escrita a uma determinada comunidade linguística se tal prática não condiz com a sua cultura, fator decisivo para a aceitação ou não de uma dada tecnologia. Nesse sentido, é oportuno aqui destacar uma conclusão de Orlandi et al. (2007) que exemplifica o que foi afirmado acima: as línguas indígenas são por natureza orais, o que contradiz a sua submissão ao uso escrito da língua portuguesa. A autora chegou a essa conclusão porque existem políticas linguísticas no Brasil que tentam submeter tais línguas à prática da escrita na escola, mas não obtêm o êxito desejado. Eis aí, então, o fator preponderante para tal fracasso: as diferenças de cultura.

A preocupação de Lajolo (2001, p. 105) é no sentido do desinteresse das pessoas em ler espontaneamente e assim se expressa:

O ato de ler foi de tal forma se afastando da prática individual que a tarefa que hoje se solicita de profissionais da leitura, como professores, bibliotecários e animadores culturais, é exorcizarem o risco da alienação, muito embora eles possam acabar constituindo elo a mais na e agora inevitável cadeia de mediadores que se interpõem entre o leitor e o significado do texto.

A leitura no plano ideal deveria ser de livre iniciativa por parte do leitor, sem a intervenção de intermediários para se constituírem em um elo entre ele e o texto. A busca da

leitura deve ser espontânea, o verdadeiro leitor se orgulha das leituras realizadas e vive incessantemente a procurar novas leituras, esse é o seu maior prazer. Quando, ao contrário, o leitor é compelido a ler, perde-se toda a essencialidade do processo de leitura, o que a torna uma atividade apenas mecânica.

Na atualidade, existem muitos projetos culturais que têm como principal objetivo formar leitores, pois, nos últimos tempos, houve um retrocesso quanto às iniciativas individuais de leitura. A atividade de leitura, devido às novas tecnologias perdeu espaço entre as crianças e os jovens, tornando-se, assim, uma prática mais desenvolvida pelo público mais adulto.

Bamberger (2006, p. 10) compartilha da preocupação da autora acima citada acerca do retrocesso da prática da leitura entre as crianças:

A leitura é dos meios mais eficazes de desenvolvimento sistemático da linguagem e da personalidade. Trabalhar com a linguagem é trabalhar com o homem. Se psicólogos de Viena descobriram que, atualmente, a aptidão das crianças vienenses para a linguagem retrocedeu, ao passo que aumentou seu talento técnico, isto é algo que deve nos inquietar como seres humanos, do ponto de vista da educação geral. Significa que o elemento humanitário está enfraquecendo e a capacidade de compartilhar uma experiência, por simpatia e valorização, está diminuindo.

A leitura tem importância capital na formação da personalidade do homem porque é resultado da linguagem que, por sua vez, é um fenômeno inerente à condição humana. Por conseguinte, à medida que o indivíduo ler e avança no domínio da linguagem, avança também na sua formação como humano. Isso quer dizer que a existir uma não pré-disposição das crianças em ler, consequentemente, haverá um comprometimento em sua personalidade e, futuramente, poderão ser adultos que venham a ter problemas nas relações sociais.

Nesse sentido, Paulino et al. (2001, p. 35) vincula o domínio da leitura à condição da convivência do indivíduo na sociedade:

Desde o momento em que aprendemos a ler, entramos no mundo da escrita e subordinamo-nos às suas leis, reforçando nossa condição social, marcada pela aquisição da linguagem. Não é sem razão que autores como Goody mostram que a escrita liga-se ao controle, às leis sociais. Se sei ler, estou pronto para conhecer a lei, não podendo mais desrespeitá-la impunemente. Por outro lado, estou pronto também para me deixar seduzir pelo texto e pelos mundos que ele configura. Assim, como no pacto com o diabo, sedução e repressão se instalam no próprio processo de alfabetização e letramento.

A partir de tal comentário, pode-se afirmar que a aprendizagem da leitura nas sociedades grafocêntricas se configura como um dos principais elementos, senão o principal, que faculta ao indivíduo os conhecimentos necessários para viver conforme suas regras. Mesmo sendo uma habilidade adquirida, nem por isso a leitura deixa de ser um fenômeno intrínseco ao

homem nas sociedades letradas, pois ele depende dela para manter as relações sociais, como também para sua realização pessoal.

Os PCNs (1998, p. 54), ao fazer uma crítica ao tratamento didático dado à leitura pela escola, tece o seguinte comentário:

A leitura na escola tem sido fundamentalmente, um objeto de ensino. Para que possa constituir também objeto de aprendizagem, é necessário que faça sentido para o aluno, isto é, a atividade de leitura deve responder do seu ponto de vista, a objetivos de realização imediata. Como se trata de uma prática social complexa, se a escola pretende converter a leitura em objeto de aprendizagem deve preservar sua natureza e sua complexidade de textos e de combinações entre eles. Significa trabalhar com a diversidade de objetivos e modalidades que caracterizam a leitura, ou seja, os diferentes ‘para quês’ – resolver um problema prático, informar-se, divertir-se, estudar, escrever ou revisar o próprio texto – e com as diferentes formas de leitura em função de diferentes objetivos e gêneros: ler buscando as informações relevantes, ou o significado implícito nas entrelinhas, ou dados para a solução de um problema.

Entende-se, conforme o comentário acima, que a escola tem dado um tratamento equivocado ao processo ensino-aprendizagem da leitura. Esse equívoco se explica pelo fato de a prática da leitura ser focada a partir da didática do ‘como se ensina’ quando, na realidade, deve ser focada também a partir da didática do ‘como se aprende’. Significa dizer que as propostas pedagógicas de leitura não têm de atender apenas aos objetivos traçados pela escola para ela ser ensinada, mas, necessariamente, têm de atender aos anseios do aluno, ou seja, é preciso que tenha também um significado para ele.

Para Kleiman (2012, p. 42),

Ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair o sentido. Essa é uma boa caracterização da tarefa de ler em sala de aula: para uma grande maioria dos alunos ela é difícil demais, justamente porque ela não faz sentido.

Como bem esclarece a autora à qual se fez referência acima, o grau de dificuldade do aluno em ler está relacionado ao sentido que a leitura tem para ele. Se essa leitura não faz sentido, é óbvio que essa tarefa se torne de extrema dificuldade. Como a escola ainda não reconheceu esse equívoco, continua nesse contrassenso e, conseqüentemente, grande parte dos alunos não se sente atraída para ler.

Kramer (2001, p. 150) não discorda de colocar o leitor no centro das produções de leitura, mas faz a seguinte ressalva:

E qual o contexto escolar das atividades em que se institui a obrigação de ler neste ano tal livro para qual dia? Em que contexto escolar podem se instituir práticas reais de leitura? O pretexto da leitura querida, escolhida, procurada, conquistada é o da liberdade; o subtexto da leitura-obrigação é a obediência. Entre uma e outra, múltiplas formas de ação e criação de leitura. Superando dialeticamente uma e outra, é preciso garantir condições de produção de leitura.

A autora chama a atenção para o fato de que nem sempre a liberdade de escolha para ler é a melhor solução para tornar o aluno leitor. Se na escola não há condições de pôr em execução práticas de leitura que realmente estejam comprometidas com uma proposta inovadora e que também não atendam às expectativas dos alunos, a concepção da liberdade de leitura pode se transformar em mais uma tentativa fracassada quanto ao desafio de fazer do aluno um autêntico leitor.

Desse modo, Kramer considera as condições de produção de leitura como o bastião para que se obtenha o êxito esperado, independentemente de que a proposta de leitura seja por obrigação ou por livre escolha.

Feitosa (2008, p. 40) lança a seguinte problemática à escola no que tange ao seu desafio para tornar a leitura uma prática com significação e atratividade para os jovens:

Alçar a leitura a uma escala de valores para que se torne uma prática cotidiana na vida de nossos jovens e adolescentes impõe-nos mudanças de concepções na busca por respostas a questões básicas que envolvem essa prática social, particularmente, no âmbito da instituição escolar. O que é a leitura? Como ensiná-la? Qual a forma para convertê-la em uma atividade significativa e prazerosa que extrapole os muros da escola?

O pensamento acima exposto pela autora leva a entender que o problema em relação à resistência dos jovens à leitura está no modo como a escola concebe e desenvolve sua política da prática dessa atividade. A escola ainda não descobriu a verdadeira acepção da leitura e também ainda não encontrou a forma mais adequada para ensiná-la e, nesse impasse, fica a problemática em relação às reais possibilidades de envolver os jovens no mundo da leitura, tanto dentro da escola quanto fora dela.

Feitosa (2008, p. 58), tendo como referência a concepção de leitura de Geraldi et al. (2006),⁶ faz a seguinte apreciação:

(...) ler pelo simples prazer de ler não é uma atividade exclusiva do texto literário, já que podemos ir a outros textos, dependendo de nossos interesses, de forma gratuita, desinteressada, para satisfação própria, quando, por exemplo, lemos um jornal pelo prazer de informar-nos, um panfleto de viagem pela alegria de conhecer novos lugares (...)

O prazer de ler não está, necessariamente, associado à leitura do texto literário. O prazer da leitura está vinculado à iniciativa do leitor na busca pelo texto ideal, independentemente de seu gênero. Há pessoas que não leem literatura, no entanto, são leitores assíduos de outros gêneros textuais. Até mesmo um dicionário pode proporcionar prazer ao leitor, depende de seu objetivo. Caso o objetivo seja atingido, obviamente, é prazer realizado.

⁶ Geraldi, J. V. et al. (2006). *O texto na sala de aula*. 4ª edição: São Paulo: Ática.

E, para que a escola obtenha êxito na sedução do aluno pela leitura, é essencial que essa instituição priorize o trabalho com a diversidade de textos, das mais variadas espécies e com os mais variados objetivos. Dessa maneira, a escola pode ter proficiência nesse desafio, já que “uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente.” (PCNs, 1998, p. 58)

Mas Paulino et al. (2001, p. 30) chamam a atenção para o seguinte:

Não basta fazer circular os textos em sua diversidade na escola, é preciso também aparelhar os alunos para sua recepção. Para isso, faz-se necessário explicitar as diferentes estratégias de composição textual, que resultam em diferentes tipos de texto: informativos, opinativos, didáticos, literários, entre outros. Mais que discutir a validade de tais classificações, importa analisar os textos em sua composição, observando o contexto de sua produção, circulação e consumo. Não se pode ler um poema como se lê uma crônica ou uma notícia de jornal, embora esses textos possam estar em constante interação.

Fazer circular textos diversos no ambiente escolar não é garantia por si somente de que o trabalho didático no ensino de língua traga bons resultados. De nada importa pôr em prática uma estratégia de ensino inovadora e eficaz, se o mentor de tal estratégia não mudar também sua postura frente a ela. E o trabalho com a diversidade textual envolve muitos aspectos inerentes à língua, o que requer um trabalho bem orientado para que os objetivos pré-estabelecidos sejam atingidos.

Um dos pressupostos para o desenvolvimento de tal prática é o conhecimento prévio de que o texto não se encerra apenas no seu código linguístico. Ao ter consciência disso, as possibilidades de exploração e extrapolação do texto são inúmeras, o que proporciona aos alunos a oportunidade de conhecer os diversos elementos que estão envolvidos na produção de um texto.

Beltran (1989, p. 120) assim descreve a metodologia adotada pelo professor para trabalhar a leitura na escola:

É comum o professor preocupar-se apenas com a quantidade de leitura, sem atentar para a qualidade. A leitura feita segundo essa metodologia de quantidade torna-se muito estanque. Cada aluno lê, faz seu relatório de leitura para o professor, mas não são criadas condições próprias para a discussão das leituras efetuadas, em que cada um poderá expor suas opiniões sobre o livro lido. Torna-se uma atividade isolada de leitura, que não atende às finalidades.

O autor do trecho destacado tece uma crítica à atitude da escola em priorizar a quantidade em detrimento da qualidade da leitura. Segundo ainda o autor, ao aluno não são dadas oportunidades reais de apresentar suas ideias, seus pontos de vista, o que, conseqüentemente, faz da leitura na escola uma atividade desinteressante e contraproducente.

Sobre a leitura na escola, Prestes (1999, p. 15) concorda com a crítica do autor anterior:

Quando se trabalha a leitura na escola, em geral, este é um quadro que ainda se apresenta: se são textos de maior fôlego, o objetivo é só preencher as famosas fichas de leitura que, muitas vezes, até já vêm prontas das editoras. E quando se trabalham pequenos textos, estes são retirados de livros didáticos que não possuem tipologia textual variada nem temas que realmente despertem o interesse do aluno – textos esses cuja análise, muitas vezes, se limita a responder perguntas óbvias.

A leitura praticada pela escola é, desse modo, caracterizada como uma atividade que atende apenas às formalidades didáticas, com objetivos estanques bem definidos e sem nenhum dinamismo. Geralmente, as estratégias de seu ensino fundamentam-se exclusivamente em propor atividades que não proporcionam ao aluno desenvolver sua criatividade, mas sim, reproduzir o que foi lido.

Ferrarezi (2007, p. 51) tece uma crítica incisiva aos métodos utilizados pela escola para ensinar o aluno a ler:

[...] a escola usa a leitura contra o aluno, não a favor dele. Desde os primeiros dias na escola, que coincidentemente ocorrem numa das fases de formação psicológicas mais delicadas das crianças, elas percebem que a leitura é um conhecimento que ainda não detêm e que é usado contra elas nos procedimentos corriqueiros da escola.

A escola, nesse caso, já inicia o processo de formação do leitor de forma equivocada, a penalizar as crianças antes mesmo de elas saberem a verdadeira utilidade da leitura. É por isso, que a maioria das crianças cria aversão à leitura e lê mais por imposição da escola do que por sua própria iniciativa, tornando-se futuramente maus leitores.

Lajolo (1993, p. 108) afirma que

A prática de leitura patrocinada pela escola precisa ocorrer num espaço de maior liberdade possível [...] a leitura só se torna livre quando respeita, pelo menos em momentos iniciais do aprendizado, o prazer e a aversão de cada leitor em relação a cada livro.

Compreende-se que, nos primeiros encontros entre os pequenos leitores e as leituras, deve já haver certo cuidado para que esses encontros se iniciem de modo agradável para que aconteçam outros encontros. Portanto, é importante que os pequenos leitores nesses momentos se sintam à vontade diante das leituras, tenham suas preferências em relação a elas, porque essas situações podem ser decisivas para formação ou não de futuros leitores.

Kleiman (1993, p. 16) também não poupa críticas à metodologia das práticas de leitura desenvolvidas pela escola: “As práticas desmotivadoras, perversas até, pelas consequências nefastas que trazem, provêm, basicamente, de concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura, e, portanto, da linguagem.”

Pela reflexão da autora, os problemas no ensino da leitura advêm da concepção equivocada da escola sobre o que é o ensino de língua portuguesa, desenvolvido ainda com práticas obsoletas que não atraem os alunos para as atividades didáticas relacionadas ao estudo

da linguagem. A escola ainda não entendeu que os tempos mudaram, os alunos na era da tecnologia são outros e, conseqüentemente, as exigências do ensino-aprendizagem também são outras.

Desse modo, cabe àqueles que estão à frente do ensino da leitura proporcionar as condições necessárias às crianças e aos jovens para que eles, por vontade própria, busquem a sua realização no ato de ler.

1.4.5 O Leitor Competente

Entende-se que, para a leitura fazer sentido para o leitor, é essencial que ele tenha o domínio dessa prática, isto é, que conte com todos os requisitos necessários a fim de tirar o maior proveito dela. Nesse sentido, cabe à escola formar um leitor competente, formação essa que pode ser assim definida pelos PCNs (1997, p. 54):

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos.

Consoante essa concepção, a competência do leitor está condicionada a suas habilidades de ler nas entrelinhas do texto, ou seja, deve-se ler buscando captar também aquilo que nele está subentendido. Além disso, é pressuposto fundamental para um leitor competente saber fazer relações intertextuais entre a leitura que está a fazer e o conhecimento anterior que ele já adquiriu por meio de outras leituras. Dessa maneira, estará apto a atribuir significados coerentes a partir dessa leitura.

Lajolo (1982, p. 53) dá a seguinte definição de leitor maduro: “Leitor maduro é aquele para quem cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo o que já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes, e da vida”. Nesse caso, a maturidade do leitor está relacionada a sua capacidade de recorrer a outras leituras antes realizadas e, a partir disso, viabilizar a apreensão do teor do texto aliada a sua visão de mundo.

Chauí (1980, p. 25) chama a atenção para a relação entre leitor e texto e, assim, afirma:

O diálogo do aprendiz de natação é com a água, não com o professor, que deverá ser apenas mediador deste diálogo aprendiz-água. Na leitura, o diálogo do aluno é com o texto. O professor, mera testemunha deste diálogo, é também leitor e sua leitura é uma das leituras possíveis.

Ao fazer uma comparação entre o ato de ler e uma atividade plenamente física, que é a prática da natação, a autora destaca a importância do papel daquele que está ali para instruir o

aprendiz. Conforme essa tese, o papel do professor é apenas intermediar a relação entre o aluno e o texto, ele é apenas um parceiro nesse processo e tanto um quanto o outro podem chegar a conclusões distintas sobre uma mesma leitura que realizaram.

Paulinho et al. (2001, p. 29) apresenta as características do leitor ideal, fundamentado numa concepção de leitura interativa:

Importa perguntar, pois, qual o papel da escola na formação do leitor. Não o leitor obediente, que preenche devidamente fichas de livros ou reproduz com propriedade enunciados textuais. Mas o leitor que, instigado pelo que lê, produz sentido, dialoga com o texto, com os intertextos e com o contexto, ativando sua biblioteca interna, jamais em repouso. Um leitor que, paradoxalmente, é capaz de se safar até mesmo das camisas-de-força impostas pela escola e pela sociedade, na medida em que produz sentidos que fogem ao controle inerente à leitura e à sua metodologia.

O autor caracteriza como o bom leitor aquele que em sua leitura é capaz de encontrar significado nela, capaz de interagir com o texto e, nessa interação, emaranhar-se em suas ideias. O leitor competente não é aquele que considera o texto sob uma perspectiva de um produto acabado, mas sim, aquele que, ao entrar em contato com o texto, já tenha consciência de que naquele momento vai iniciar-se, na verdade, a sua construção. Além disso, o autor ainda coloca como condição para a formação do leitor a sua capacidade de manter o domínio sobre a leitura além dos muros da escola.

Então, se a escola pretende formar leitores na mais completa acepção da palavra, necessariamente tem de implementar uma política de leitura que tenha o indivíduo como um ser autônomo, ‘senhor’ da palavra no ato de ler.

1.4.5.1 Literatura e Literariedade

1.4.5.1.1 Conceito

Etimologicamente, literatura “significa saber relativo à arte de escrever e ler, gramática, instrução, erudição” (Silva, 1988, p.2). Entretanto, com o passar do tempo, essa palavra adquiriu um caráter plurissêmico, tornando-se quase impossível atribuir-lhe um conceito satisfatório que dê conta plenamente da complexidade do que é hoje a literariedade.

O primeiro estudioso a se preocupar para fazer um estudo sistemático da arte literária foi o filósofo grego Aristóteles, 384-322 a.C. “Para Aristóteles todas as modalidades poéticas [...] dependem da mimese (imitação), isto é, são formas de imitação” (Pires, 1981, p. 27). Essa imitação é fundamentada na realidade humana e depende muito do poder de imaginação e criatividade do artista.

Porém, Aristóteles condicionava a qualidade da obra literária, além do poder de imaginação e criatividade do artista, à probabilidade, à verossimilhança e à necessidade no interior da obra de arte. “Numa obra-de-arte literária tudo deve ser provável, verossímil e necessário” (Pires, 1981, p. 27). Provável se refere à lógica interna do texto, pois o artista deve estruturá-lo de forma que tudo seja conveniente; verossímil diz respeito à semelhança com a verdade, ou seja, mesmo que a obra seja resultado da imaginação do artista, deve parecer que é real; e necessário faz alusão aos elementos que são essenciais à construção da obra literária, isto é, tudo aquilo que dá verossimilhança a ela.

Van Loon⁷, citado por Ledo e Martins (2001, p. 1), dá o seguinte conceito sobre literatura: “é universal, mas não está ligada em particular a este ou àquele país ou período histórico. É de fato tão antiga quanto a raça humana e é inerente ao homem, como são parte dele os olhos ou os ouvidos, a fome e a sede.” Infere-se por esse conceito que a literatura é um bem cultural que está atrelado ao homem de forma intrínseca e, por isso, é considerado um bem inalienável sob quaisquer hipóteses. Essa concepção de literatura leva-se a imaginar o grau de congenialidade entre ela e o homem, mesmo porque, já nos seus primórdios, o homem já se valia da literatura oral, pois as lendas são de tempos tão imemoriais quanto o ser humano.

O conceito de literatura defendido pelo Formalismo Russo, grupo de estudantes da Universidade de Moscou que fundou o Círculo Linguístico de Moscou entre 1914-1915, colocava a forma sobreposta ao conteúdo da linguagem. Eagleton (1997, p. 5) assim define o postulado dessa corrente literária: “Os formalistas, portanto, consideravam a linguagem literária como um conjunto de desvios da norma, uma espécie de violência linguística: a literatura é uma forma *especial* de linguagem, em contraste com a linguagem *comum*, que usamos habitualmente.”

Consoante tal abordagem, qualquer construção linguística que contrarie a norma é linguagem literária. Desse modo, em todas as situações em que há uma transgressão ao uso comum da linguagem, está a se fazer literatura.

Eagleton (1997, p. 5) refuta tenazmente essa tese, principalmente, ao contra-argumentar que “a ideia de que existe uma única linguagem *normal*, uma espécie de moeda corrente usada igualmente por todos os membros da sociedade, é uma ilusão.” A linguagem é suscetível a variações, a depender de grupos linguísticos, das situações de uso, etc., então a concepção de que existe uma linguagem ideal para todas as circunstâncias, segundo a teoria dos formalistas, por si só, já mostra a sua fragilidade científica.

⁷ Historiador e jornalista neerlandês.

O poeta Ezra Pound⁸, citado por Nicola (1993, p. 63), dá a seguinte conceituação de literatura:

Literatura é a linguagem carregada de significado. Grande literatura é simplesmente a linguagem carregada de significado até o máximo grau possível. A literatura não existe no vácuo. Os escritores, como tais, têm uma função social definida, exatamente proporcional à sua competência como escritores. Essa é a sua principal utilidade.

A literatura vista por esse ângulo é eminentemente plurissêmica, sua essência está na carga semântica que os escritores atribuem às palavras, sem a qual, o texto não adquire a literariedade. A linguagem literária extrapola a semântica convencional e lança a palavra em outras dimensões, desafiando o leitor a descobrir o conteúdo da mensagem pela sua perspicácia de leitura.

O que dá sentido ao texto literário é a sua capacidade de interligar aquilo que está no plano da abstração àquilo que está no plano da realidade. E, para isso, é imprescindível a habilidade dos escritores em fazer o uso devido das palavras, de forma que essas palavras ganhem conotações que levem o leitor às suas reflexões e, conseqüentemente, às suas inferências sobre o texto lido. Caso os escritores não consigam atingir esse objetivo, não se pode considerar que estão a fazer literatura.

Para Silva (1988, p. 29), uma definição que poderia atender à complexidade que o termo ‘literatura’ requer atualmente, seria “o conjunto de propriedades específicas da arte que se designa por literatura.” Entende-se que essas propriedades específicas seriam as características que distinguiriam a arte literária das outras artes, visto que há uma série dessas características que, de certa maneira, repetem-se ao longo da produção literária ocidental. No entanto, fica clara a lacuna deixada por essa definição porque as tais propriedades não ficam tão explícitas para que se detecte a literariedade em uma obra.

Eagleton (1997, p. 13) nem mesmo ousa conceituar literatura e assim se expressa: “nenhuma obra, e nenhuma avaliação atual dela, pode ser simplesmente estendida a novos grupos de pessoas sem que, nesse processo, sofra modificações, talvez quase imperceptíveis. E é essa uma das razões pelas quais o ato de se classificar como literatura seja extremamente instável.” O autor não conceitua literatura, apenas condiciona o fenômeno da literariedade a conceitos de valor numa sociedade em uma determinada época. Por essa ótica, os critérios para que se julgue se uma obra é ou não literária, não são universais nem atemporais, mas sim, mutáveis, flexíveis, instáveis, porque os valores se alteram conforme mude a visão de mundo das pessoas.

⁸ Crítico literário americano.

Apesar de reconhecer essas peculiaridades da literatura, o autor admite que alguns valores são intrínsecos a ela, portanto, inalteráveis. Todavia, ele explica isso a partir da seguinte justificativa: “o fato de sempre interpretarmos as obras literárias, até certo ponto, à luz de nossos próprios interesses – e o fato de, na verdade, sermos incapazes de, num certo sentido, interpretá-las de outra maneira poderia ser uma das razões pelas quais certas obras literárias parecem conservar seu valor através dos séculos” (Eagleton, 1997, p. 13). Essa justificativa leva a entender que a interpretação de várias obras clássicas, desde **A Ilíada a Memórias póstumas de Brás Cubas**, têm seu valor inalterável porque a tradição dos estudos literários assim o quer.

Diante dos aspectos considerados, o conceito de literatura está muito longe de ser homogêneo para os estudiosos citados, pelo contrário, existe uma série de divergências no que diz respeito à definição da literariedade. Porém, ninguém nega sua importância cultural para a humanidade.

1.4.5.1.2 O Texto Literário

A leitura do texto literário proporciona ao indivíduo imergir na sua própria história a partir da história do outro. Ler literatura permite ao leitor a penetração no mundo do impossível, vislumbrar novos horizontes e chegar até onde nunca ele imaginaria chegar, sendo transportado do plano existencial para o plano surreal. Essa peculiaridade faz com que o texto literário seja praticamente único, porque, dificilmente, pode haver um tipo de leitura que proporcione tanto o enriquecimento cultural do indivíduo quanto ele. Além disso, a leitura literária tem o poder de elevar a autoestima, facultando ao leitor, assim, um prazer indescritível. (Santos et al., 2008, p. 53)

Os PCNs (1998, p. 27) tece a crítica abaixo em relação ao tratamento dado pela escola ao texto literário:

O tratamento do texto literário oral ou escrito envolve o exercício de reconhecimento de singularidades e propriedades que matizam um tipo particular de uso da linguagem. É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias.

O tratamento dispensado pela escola ao texto literário, geralmente, é equivocado, baseado essencialmente na extração de informações e aspectos puramente gramaticais. Ao tratar o texto literário desse modo, a escola perde a oportunidade de explorar os aspectos mais

importantes de seu processo de construção, ou seja, os recursos utilizados pelo autor para dar sentido à linguagem literária. A crítica do excerto acima alerta para o perigo de o aluno ser apenas um leitor medíocre, caso a escola negligencie o verdadeiro objetivo do estudo da literatura.

Mas se a escola trabalhar a leitura literária de forma apropriada, o aluno perceberá paulatinamente, que ela é relevante para o seu desenvolvimento cognitivo e para sua formação como cidadão. Ele notará também que esse tipo de leitura é importante para que se conheça a sociedade de cada época, os seus valores culturais, as suas tradições, e o leitor se reconheça a si mesmo dentro do contexto social de que faz parte.

Zilberman (2010, p. 148), através do comentário abaixo, destaca a importância da leitura literária:

Que a leitura é importante, todos sabemos: a leitura ajuda o indivíduo a se posicionar no mundo, a compreender a si mesmo e à sua circunstância, a ter suas próprias ideias. Mas a leitura da literatura é ainda mais importante: ela colabora para o fortalecimento do imaginário de uma pessoa, e é com a imaginação que solucionamos problemas. Com efeito, resolvem-se dificuldades quando recorremos à criatividade, que, aliada à inteligência, oferece alternativas de ação.

A autora considera a leitura literária de relevância fundamental para a formação do indivíduo, não somente como fonte de imaginação, mas também como um recurso intelectual de caráter pragmático. Desse modo, a literatura não se resume apenas a uma forma de lazer, sua utilidade é também para outros fins, entre eles, o aumento do grau intelectual do leitor para enfrentar os desafios das situações cotidianas.

Barroso (2006, p. 38), fundamentada nas ideias de Bakhtin⁹ (2002), vai mais profundo quanto ao pragmatismo do texto literário e, assim, descreve-o:

É o lugar de convergência das diversas vozes sociais. A fala no romance representa as múltiplas vozes dos mais variados grupos. Ao estar inserida em um determinado contexto histórico e social, a palavra não é individual, mas sim representativa do espaço social-histórico, ao qual pertence o sujeito falante. A leitura do texto literário pode, dessa maneira, levar à renovação da enunciação pela dialética entre o psíquico e o ideológico, entre a vida interior e a vida exterior.

Sob essa perspectiva, o texto literário representa a vivência, os conflitos, as tensões, que são característicos de uma sociedade. Então, a leitura do texto literário possibilita ao leitor relacionar o individual ao social e, a partir dessa relação, situar-se dentro do contexto social em que vive.

⁹ Bakhtin, M. (2002). *A pessoa que fala no romance*. In. Questões de literatura e de estética: a teoria do romance. Trad. Aurora Fornoni Bernardini, José Pereira Júnior, Helena Sprydis Nazário e Homero Freitas de Andrade. São Paulo: Hucitec.

Azeredo (2007, p. 86) vincula a significação da leitura dos textos literários à capacidade de ler do leitor:

É sabido que os textos, em particular os literários, prestam-se a diferentes leituras segundo as experiências individuais, culturais e históricas de seus leitores. A atribuição de sentido realizada na leitura está sujeita às projeções do leitor. Isto não quer dizer que as leituras sejam arbitrárias. As ressonâncias de experiências pessoais que encontramos em certos textos certamente não são um critério de valoração literária, mas é claro que um texto incapaz de mexer com o leitor, de alcançar alguma empatia com ele, teria o mesmo efeito de uma declaração de amor a um rochedo.

A vivência de cada leitor é a condição principal para que a leitura adquira significação, por isso, sua visão de mundo se reflete na interpretação do texto literário. As atribuições de sentido ao texto são proporcionais ao seu conhecimento e, através disso, ele chega às suas inferências. É no momento dessa leitura que o leitor se reporta a outras leituras já feitas e essas, somadas às suas experiências de vida, dão-lhe condições de realizar uma interpretação mais consciente do texto.

Mota (1990, p. 28) compartilha dessa mesma opinião e destaca o caráter metafórico da linguagem como o fator responsável pela pluralidade de leituras que o leitor possa fazer:

O caráter metafórico da linguagem literária encerra uma gama diversificada de significações, admitindo diferentes interpretações segundo os sentidos que a mensagem e as indagações da obra literária suscitam ao leitor. O caráter polissêmico da linguagem literária possibilita que cada leitor seja respeitado a partir de sua capacidade recepcional de atribuir sentido ao texto lido, conforme sua visão de mundo.

O fragmento acima ratifica a multiplicidade de sentidos que o texto literário proporciona ao leitor, evidenciando, como condição essencial para tal possibilidade, o seu grau de conhecimento de mundo e a sua perspicácia em entender a polissemia da linguagem literária. Desse modo, “o texto literário não é dado, não tem o mesmo sentido para todos os leitores, ele não é moldado e padronizado como quer a indústria da cultura.” (Barroso, 2006, p. 57).

A obra *Práticas de Leitura e Escrita [PLE]* (2006, p. 154), por sua vez, dá as seguintes sugestões para o trabalho didático com o texto literário surtir os efeitos que se espera deles:

Os textos literários devem ser bastante utilizados. Eles vão desde as pequenas narrativas, como fábulas, contos populares, contos de fada até as formas mais extensas, como os romances. Em suas páginas podem ser encontradas oportunidades de trabalho com inúmeras situações da linguagem literária, como, por exemplo, caracterização de personagens, estruturação de enredos, estabelecimento de relações de temporalidade e de causalidade, sequenciação de ideias, encadeamento de ações, posicionamento do foco narrativo, colocação do discurso direto e indireto, escolha e utilização do vocabulário.

Segundo tais sugestões, o trabalho didático com os textos literários não pode ser de forma esporádica e superficial, esses tipos de texto podem oferecer muitas possibilidades para

explorá-los. Desde textos simples aos mais complexos, pode-se extrair deles não somente dados explícitos, mas também se pode explorar uma série de elementos tanto implícitos ao texto quanto outros relacionados aos mecanismos de linguagem utilizados no processo de construção literária.

Conforme os aspectos discutidos a respeito dos textos literários, é evidente que eles têm muita importância para a formação do aluno, sobretudo no que se refere à área de estudo da língua. O trabalho didático com esse gênero textual pode promover várias situações de ensino proveitosas e interessantes, só depende da condução das atividades por aqueles que são os maiores responsáveis pela aprendizagem dos alunos: os professores.

1.4.6 Gêneros Textuais

Nos últimos anos, vem se corporificando uma proposta de ensino de língua baseada na noção de gênero do discurso, os chamados gêneros textuais. Segundo Landeira (2009, p. 4-5), “gêneros textuais são modelos comunicativos que nos possibilitam gerar expectativas e previsões para compreender um texto e, assim, interagir com o outro.” Esses textos são produtos culturais que exercem determinada função na sociedade e cada um tem uma estrutura própria que o distingue de outro. Desse modo, uma conta de luz, um carnê, um texto publicitário, um e-mail, uma tirinha, entre outros que fazem parte das práticas sociais, devem ser explorados pela escola.

A partir dessa proposta, espera-se que o aluno, ao lidar com uma diversidade de textos que tenham um sentido concreto em sua vida, desenvolva suas habilidades linguísticas e, com isso, torne-se um leitor e ‘escritor’ competente.

Conforme os PCNs (1998, p. 21),

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. São caracterizados por três elementos:

- .conteúdo temático: o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero;
- .construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero;
- .estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor; conjuntos particulares de sequências que compõem o texto etc.

Todo gênero textual tem sua própria estrutura, justamente para atender às exigências da situação em que é produzido. Cada um deles é construído conforme convenções linguístico-sociais pré-estabelecidas que lhe dão características próprias, a depender de suas situações de uso.

Segundo Bakhtin (1997, p. 281), existem dois gêneros do discurso:

O gênero do discurso primário (simples) e o gênero do discurso secundário (complexo). [...] Durante o processo de formação, esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea.

O entendimento dessa categorização dos gêneros do discurso proposta por Bakhtin é muito importante porque esclarece as distinções entre um discurso informal e um discurso mais formal. O primeiro está restrito aos atos de comunicação do cotidiano, em que não há maiores preocupações com o estilo; já o segundo está restrito às atividades discursivas com objetivos bem mais definidos, a exemplo dos discursos literários, eleitorais, religiosos etc.

Azeredo (2007, p. 57), desse modo, descreve os gêneros: “os gêneros textuais constituem instrumentos historicamente consagrados pela comunidade para o desempenho dos papéis sociais assumidos pelos indivíduos no quadro sociocomunicativo.” Há toda uma tradição que consagra os gêneros textuais, fato que impossibilita o indivíduo de produzir um gênero com características de outro, se quiser ser entendido. Ele só pode se utilizar de um gênero para escrever em outro quando o seu objetivo for outro. Na produção de gêneros publicitários, gêneros lúdicos, gêneros de humor etc., por exemplo, é comum o artista recorrer a hibridização dos gêneros para conseguir o seu efeito esperado.

Segundo os PCNs (1998, p. 23):

A importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. Atualmente, exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes dos que satisfizeram as demandas sociais até há bem pouco tempo e tudo indica que essa exigência tende a ser crescente. A necessidade de atender a essa demanda, obriga à revisão substantiva dos métodos de ensino e à constituição de práticas que possibilitem ao aluno ampliar sua competência discursiva na interlocução.

Cumprе ressaltar, consoante a abordagem acima, que a linguagem não é estática, pelo contrário, ela é dinâmica e, desse modo, à medida que sofre mudanças na esfera social, está sujeita também a exigir habilidades diferentes de leitura. Tais mudanças requerem gradativamente habilidades mais complexas do leitor não só pelo grau crescente de competência interpretativa, mas também pela diversidade de gêneros textuais que passam a circular e fazer parte da vida do indivíduo, tanto na escola quanto fora dela.

Para Santos et al. (2006, p. 21) :

[...] a perspectiva de ensino de língua baseada no conceito de gênero está pautada num conceito de língua como interação, compreende a escrita como prática social e reconhece que todo texto ‘oral ou escrito’ realiza um propósito particular em uma situação específica.

De acordo com essa visão de ensino de língua, baseada no conceito de gênero, o trabalho com o texto não pode limitar-se apenas àquela tipologia clássica já saturada, que explora

apenas a narração, a descrição e a dissertação. Nessa nova perspectiva, esse trabalho deve contemplar também aquelas produções discursivas que são derivadas das práticas sociais e que têm significação para o aluno posto que “entender a leitura como prática social implica expandir os seus domínios e associá-la a diferentes formas de inserção do indivíduo na sociedade” (Zappone, 2001, p. 31).

Santos et al. (2006, p. 28) assegura que “o texto não é uma entidade abstrata sem qualquer marca de identidade. Os textos não são todos iguais, não só porque têm conteúdos diferentes, mas porque se configuram como gêneros textuais diversos.” Depreende-se que cada texto que circula na sociedade cumpre uma determinada função. A depender da sua função, sua estrutura e seus propósitos, eles divergem uns dos outros. Sua razão de existir tem um sentido, por isso a sua diversidade é justamente para atender aos objetivos a que eles especificamente se propõem.

Kato (1985, p. 57) comunga da mesma opinião do autor anterior, a considerar “[...] o texto não apenas como unidade formal, mas, sobretudo, como uma unidade funcional, isto é, uma unidade de comunicação.” Confirma-se mais uma vez que o texto tem uma utilidade prática que fica à disposição dos membros da sociedade nas situações discursivas cotidianas, funcionando, desse modo, como canal para estabelecer as práticas comunicativas necessárias à coexistência humana nas sociedades letradas.

As conclusões do estudo de Batista (2010, p. 40) apontam que a escola ainda não se apercebeu de seu equívoco, pois

[...] a escola, geralmente, trabalha com textos não autênticos, normalmente escritos para os livros didáticos e que não fazem parte do dia a dia do aluno. O intuito, nesses casos, é utilizar palavras e/ou frases isoladas com o objetivo principal de ensinar a gramática normativa. Mesmo quando os professores utilizam textos autênticos em sala de aula (reproduções de matérias jornalísticas, livros e documentos, por exemplo) limitam-se a utilizá-los como ferramentas exclusivamente metalinguísticas e não como objetos sociais.

As conclusões da autora são pertinentes, elas explicam, em parte, porque mesmo com tantas propostas de inovação na área da leitura, não há resultados significativos que possam gerar maiores perspectivas em relação ao seu domínio pelo aluno. O texto não é explorado de forma adequada, restringindo-se a sua exploração a estudos metalinguísticos, que não têm significado algum para o aluno e só fazem afastá-lo ainda mais do ensino de língua.

Em reportagem da revista **Nova Escola**, Paulina (2007, p. 53) ressalta que há uma constatação de uma pesquisa que ilustra bem a situação do trabalho com texto em sala de aula realizado pelo professor:

Existe uma enorme dificuldade de inovar a didática nesse campo. A constatação é de Artur Gomes de Moraes, do Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco, que fez uma pesquisa sobre o tema em 2002. Ele pretendia verificar o que se realizava em classe com as séries iniciais do Ensino Fundamental em relação às novas orientações para o desenvolvimento do conteúdo. Foram entrevistados 12 professores de 3ª e 4ª série da rede pública municipal do Recife. Apesar de se esforçarem, Moraes verificou que elas mantinham um pé na inovação e outro no convencional. O que chamam de gramática contextualizada, em geral, são aulas sobre nomenclatura e classificações, só que travestidas porque se baseiam em um texto.

A realidade está aí. Apesar de haver inovações no campo teórico quanto ao trabalho com a língua, especificamente com o texto, o professor não está preparado para trabalhar com o mesmo. E essa realidade não está restrita ao estado em questão, é uma realidade mais abrangente, pois a deficiência de leitura aplica-se a todo o país. Os professores tentam mudar suas estratégias, mas não sabem aplicar adequadamente estratégias inovadoras que realmente surtam o efeito esperado.

Koch (2012, p. 119) faz questão de distinguir os gêneros dos tipos textuais quando afirma que “os gêneros são formados por sequências diferenciadas denominadas tipos textuais. Portanto, devemos ter em vista que a noção de gênero não se confunde com a noção de tipo.” Em conformidade com essa observação, nos gêneros textuais podem estar os tipos textuais, mas o inverso não é verdadeiro. Cabe aqui o exemplo do gênero propaganda, em que podem estar inseridas no seu conteúdo a narração, a descrição e a argumentação, ao mesmo tempo.

Frente ao quadro acima descrito, conclui-se que os gêneros textuais se constituem numa alternativa muito proficiente para o desenvolvimento das atividades didáticas porque grande parte deles são produções que circulam na sociedade e, por isso, fazem parte da vida do aluno além dos muros da escola. O professor, ao explorá-los na escola, está a relacionar a teoria com a prática, fato que dá sentido ao trabalho pedagógico.

1.4.7 A Importância da Biblioteca Escolar para a Formação do Leitor

A biblioteca é um espaço que já deveria ter seu lugar no momento em que se projeta a planta da escola, assim como não há escola sem sala de aula, não deveria haver escola sem biblioteca. Uma biblioteca escolar não é um apêndice da escola, ela é a própria escola, pois é lá que os alunos podem encontrar tudo aquilo de que precisam para sua formação acadêmica e cidadã através de suas leituras. Esse espaço é um laboratório para os alunos produzirem conhecimento através de pesquisas bem orientadas por professores e bibliotecários que tenham formação adequada para acompanhá-los.

Ribeiro (1994, p. 14) reforça esse comentário inicial sobre a importância da biblioteca escolar:

[...] a biblioteca possibilita acesso à leitura e às informações para dar respostas e suscitar perguntas aos educandos, configurando-se numa instituição cuja tarefa centra-se na formação não só do educando, como também no apoio informacional ao pessoal docente para atender a essas premissas. A biblioteca precisa ser entendida como um espaço demonstrativo onde interajam alunos, professores e informação. Esse espaço democrático pode ser circunscrito a duas funções: a função educativa e a formação cultural do indivíduo.

Apesar de sua importância incontestável, grande parte das escolas brasileiras não dispõe de uma biblioteca e são pouquíssimas aquelas que contam com os equipamentos adequados e com profissionais capacitados para mediar a relação entre a leitura e o aluno leitor.

Observe-se o que constatou Fernandes (2012, p. 42):

O primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) previa que em cinco anos todas as escolas deveriam possuir uma biblioteca. De 2000, quando ele foi aprovado, para 2005, os dados do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) mostram que, em vez de ampliação, houve a redução de 52.783 para 48.479 estabelecimentos com espaços dessa natureza.

Esse é um dado preocupante porque comprova que não se atribui a devida importância à biblioteca escolar, mesmo com o PNE a demonstrar que toda escola, quer seja grande, quer seja pequena, tem de dispor de uma biblioteca para respaldar as atividades de alunos e professores no cotidiano escolar. Como fazer do Brasil um país de leitores, se os espaços para formá-los estão a decrescer?

Mesmo que uma biblioteca bem estruturada e aconchegante não seja necessariamente garantia para atrair futuros leitores, não se pode negar que um ambiente dessa natureza chama a atenção dos alunos porque eles percebem que tal ambiente tem importância, consequentemente, os leitores daquele ambiente são também importantes. Isso pode inflar seu ego e motivá-los a visitá-la.

Conforme Bamberger (2006, p. 50), “se há uma biblioteca e um bom bibliotecário comprometido com sua função como educador, poderá criar condições para que os alunos se interessem”. Uma biblioteca, além de ser bem estruturada, precisa de um bibliotecário a sua altura. Um profissional capacitado a sua frente, que desenvolva projetos de leitura e pesquisa compatíveis com as carências dos alunos, é de valor inestimável para o processo ensino-aprendizagem, pois de nada vale uma biblioteca bem estruturada, mas que não tenha alguém que saiba conduzir as atividades de leitura.

Uma biblioteca nessas condições seria o primeiro passo para fisgar leitores. Ainda que a escola não pudesse dispor desse espaço de leitura com tal exigência de estruturação, a simples existência de um por si só, na pior das hipóteses, já seria alguma coisa.

Todavia, a denúncia de Fernandes (2012, p. 43) ainda traz mais pessimismo:

Em geral, entre garantir a construção de uma sala de aula ou outra destinada a livros, muitos gestores ficam com a primeira opção. Com isso, diminuem a pressão social por vagas e ampliam a arrecadação de recursos com o aumento das matrículas. Enquanto o novo espaço significa mais verba, a biblioteca gera mais gastos. O investimento não acaba com a instalação. É preciso fazer a manutenção do mobiliário, ampliar constantemente o acervo, contratar profissionais qualificados e formar os professores para incorporar a leitura no planejamento anual.

Os gestores públicos, em sua maioria, não veem a implantação de bibliotecas como investimento, e sim, como custos. Essa aberração de privilegiar os interesses políticos em detrimento do incentivo à pesquisa e à cultura prejudica, e muito, o desenvolvimento da educação, já que a existência de uma biblioteca escolar, aparelhada devidamente, é garantia de mais produção cultural.

Silva¹⁰ (1999), citado por Alonso (2007, p. 32), coloca a biblioteca na condição de fonte de conhecimento para que os alunos enfrentem a situação da ditadura cultural a que são diariamente submetidos na escola:

A imposição de um arbitrário cultural (Bordieu & Passeron, 1975) aos alunos, por meio de conteúdos, práticas, textos etc., é uma das dimensões mais evidentes do autoritarismo escolar. O contato frequente com a biblioteca escolar representa, para o educando, a possibilidade de se apropriar de um conhecimento que possibilite desvelar e questionar esse arbítrio, embora o acervo disponível na biblioteca também seja, de certa forma, parte daquele arbitrário cultural. De qualquer modo, há sempre lugar para a alternativa, para a controvérsia e para a diferença nos meandros de uma biblioteca, seja ela escolar ou não.

A escola é o veículo cultural, por excelência, que reproduz a ideologia dominante para alienar os seus alunos. Os conteúdos escolares cumprem a função de moldá-los a pensarem de acordo com a ideologia burguesa porque a escola moderna é de origem burguesa. Assim, essa instituição coloca uma espécie de **camisa-de-força** neles, impedindo-os de forjarem concepções mais **revolucionárias** e expressarem-nas, transformando-os em reprodutores do paradigma cultural do pensamento único.

Boaventura, em entrevista concedida a Tavares, reafirma que o conhecimento deve ser pluralista, e não único. Deve coexistir uma diversidade de saberes para responder aos desafios impostos à humanidade para que se construa um mundo mais equitativo e justo. Nesse sentido,

¹⁰ Silva, Tomaz Tadeu. (1999). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte, Autêntica.

nenhum saber deve prevalecer em detrimento do outro, isso desde o saber do senso comum até aquele eminentemente científico. A essa harmonia de saberes dá-se o nome de Ecologia dos Saberes. (Tavares, 2007)

É justamente nesse contexto que a biblioteca pode assumir um papel de extrema importância para que os alunos, através de suas leituras, possam saber que não existe, única e exclusivamente, um princípio epistemológico, isto é, uma única forma com que se constrói o conhecimento. O conhecimento pode ser construído em qualquer sociedade, em qualquer contexto, em qualquer cultura, o que desconstrói, assim, o mito das **verdades absolutas**.

Bamberger (2006, p. 36) destaca a importância de levar em consideração o tipo de leitor para que ele seja incentivado a visitar a biblioteca:

A diversidade dos tipos de leitor entre os jovens deve ser levada em conta na biblioteca da escola. Cumpre proporcionar felicidade à criança à sua própria maneira, dentro dos limites do bom-gosto. O direito que tem a criança ao material de leitura que se ajusta aos seus gostos e à sua natureza deve ser mais do que nunca enfatizado numa era em que tudo nos empurra para a cultura de massa.

Cada aluno tem sua preferência de leitura. Mesmo que os alunos sejam do mesmo sexo e da mesma faixa etária, eles têm gostos diferentes sobre leituras. Isso quer dizer que uma obra produzida, tendo como público alvo determinados alunos de uma mesma faixa etária, não assegura que ela tenha uma boa aceitação pela maioria desses alunos, pois as preferências deles podem estar vinculadas à questão do gênero textual. Assim, um aluno pode encontrar prazer em ler um romance; outro, poesia; outro, comédia; e, assim, sucessivamente.

Antunes et al. (2002, p. 105-106) descreve abaixo como deve se estabelecer os primeiros contatos entre os pequenos leitores e as leituras:

A iniciação à leitura tem por objetivo desenvolver na criança o prazer e o gosto de ler. Escolher os livros, manuseá-los, trocar por outro que lhe interesse mais, inculcando-lhe enfim, o prazer de estar com os livros, o hábito de ler. Mas quando dão os primeiros passos para a biblioteca, as crianças estão longe de ter todas a mesma aptidão para a leitura, os mesmos gostos e a mesma capacidade; e não progridem todas no mesmo ritmo. O importante será, pois, orientá-las, já que a prática é a melhor escola, deixá-las, desde cedo, procurar, folhear e comparar, para habituá-las ao manuseio dos livros.

A iniciação à leitura exige que se conheça cada criança, seus gostos, suas necessidades e suas aptidões, assim como os livros de sua preferência. Estes deverão ser tão variados quanto possível no gênero e no assunto, e serão necessários tanto livros de figuras, obras de ficção, livros de documentação e obras de referência, como jornais, periódicos e folhetos. É deixando a criança procurar livremente, examinar, comparar, pegar, rejeitar, que lhe permitimos alargar o horizonte e aprender a escolher bem as leituras.

A biblioteca escolar pode proporcionar várias situações de aprendizagem que as salas de aula tradicionais geralmente não proporcionam, como o respeito ao ritmo de aprendizado de cada

aluno, considerando-se suas diferenças, e o seu atendimento individualizado. A biblioteca é o único espaço da escola em que um trabalho pedagógico dessa natureza pode ser desenvolvido, tendo em vista que na sala de aula o ensino é dirigido indiscriminadamente a todos, e “é absurdo ensinar a mesma coisa, no mesmo momento, com os mesmos métodos, a alunos muito diferentes.” (Perrenoud, 2000, p. 9)

Antunes et al. (2002, p. 112) atribui à falta de estrutura da biblioteca o desinteresse do adolescente em frequentá-la:

A programação para adolescentes é uma das atividades mais difíceis e para a qual as bibliotecas estão muito pouco preparadas. Além de faltar informação sobre características, necessidades e interesses do adolescente, os acervos são também muito pobres nesse campo. A literatura já contempla esses usuários com livros dedicados a essa faixa etária. Se por um lado o adolescente está abandonando a infância, ele também não é adulto que frequenta a biblioteca pública. Vale ressaltar que bibliotecários e educadores de modo geral precisam voltar suas atenções para esse grupo de usuários. É preciso reconhecer o valor das publicações que tratam dos diferentes aspectos desse período difícil de transição que é a adolescência. É nessa época que o jovem desperta para a escolha da carreira a seguir, suas ocupações e passatempos, interesses por aventuras amorosas, esportes, questões sexuais, preparação para o matrimônio e a vida no lar, dentre outros assuntos.

Reconhece-se que as bibliotecas não estão preparadas para receber o público adolescente, em virtude de não disporem de materiais de leituras apropriados para essa fase da vida. E o mais grave é que justo nessa fase o indivíduo tem a necessidade de extravasar seus sentimentos, e a leitura pode transformar-se numa alternativa para ele canalizar as suas emoções. Se a biblioteca implantar uma política pedagógica de leitura eficaz direcionada para esse público alvo, certamente os adolescentes irão procurá-la e, com isso, a escola pode afastá-los de vários problemas característicos dessa fase, principalmente aqueles das classes menos favorecidas e que se encontram em situação de risco.

Os PCNs (1998, p. 46) advertem sobre o tratamento que se deve dar aos adolescentes quanto ao aspecto da linguagem:

[...] é preciso considerar o fato de que os adolescentes desenvolvem um tipo de comportamento e um conjunto de valores que atuam como forma de identidade, tanto no que diz respeito ao lugar que ocupam na sociedade e nas relações que estabelecem com o mundo adulto quanto no que se refere a sua inclusão no interior de grupos específicos de convivência. Esse processo, naturalmente, tem repercussão no tipo de linguagem por eles usada, com a incorporação e criação de modismos, vocabulário específico, formas de expressão etc.

As atividades no trabalho com a língua voltado para os adolescentes devem ser diferenciadas, eles só gostam de fazer aquilo com que se identifiquem. Não se pode impor-lhes, então, leituras descontextualizadas, com uma linguagem totalmente fora da sua realidade e que não faz nenhum sentido. É, por isso, que os materiais de leitura devem ser bem diversificados e

selecionados, produzidos com uma linguagem mais livre e espontânea para envolvê-los em suas malhas.

Por isso, é primordial que as escolas mantenham sempre suas bibliotecas não somente em constante atividade, mas também que sejam adequadamente aparelhadas e desenvolvam projetos de ensino consistentes que estimulem as crianças e os jovens a frequentá-la assiduamente.

CAPÍTULO 2 – CONTEXTO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Na realidade, em linguagem (e, logo, em leitura) não há grau zero, assim como não há grau dez. Na dicotomia entre método de ensino e processo de aprendizagem, a escola se coloca como se o aluno não tivesse já instalado um processo de aprendizagem e ao propor, dentro de suas perspectivas e funções, um método de ensino, coloca o aluno no grau zero e o professor no grau dez. No entanto, assim como não se para de aprender a ler num momento dado (grau dez), também não há possibilidade de se reconhecer um momento em que se começa do nada (grau zero). Então, o que a escola faz, ao supor o grau zero, é utilizar um conhecimento prévio, que o aluno tem, sem explicitar essa utilização. Dessa forma esse conhecimento é, ao mesmo tempo, suposto e recusado, ou seja, desvalorizado. Isto resulta em uma relação coercitiva do método de ensino sobre o processo de aprendizagem. (Orlandi, 2012, p. 52).

2.1 Problemática do Estudo

Segundo Flick (2005, p. 49), “as questões da investigação não surgem do nada: em muitos casos têm origem naquilo que o investigador é, na sua história pessoal ou no seu contexto social.” Partindo dessa premissa, esta proposta de pesquisa surgiu exatamente da experiência pessoal e profissional do pesquisador, experiência essa que o motivou estudar a problemática que será abordada abaixo.

De acordo com Dionne e Laville (1999, p. 85), “a fase de estabelecimento e de clarificação da problemática e do próprio problema é frequentemente considerada como a fase crucial da pesquisa. É ela que serve para definir e guiar as operações posteriores, como uma espécie de piloto automático, uma vez que tenha sido bem planejada.” Nesse sentido, é oportuno trazer à tona a problemática da investigação e esclarecer o contexto em que a tal problemática se apresenta.

Os estudantes no Brasil concluem o ensino fundamental muito aquém do desejado no quesito leitura, pois, demonstram muita dificuldade na hora em que são solicitados a interpretar um simples texto. Segundo pesquisa do Instituto Paulo Montenegro (IPM), vinculado ao Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (Ibope), (2009), o analfabetismo funcional¹¹ atinge um percentual de 22% entre os jovens que concluíram o ensino fundamental (8ª série ou 9º ano). E a situação se complica ainda mais quando se constata que a escola não está obtendo êxito para despertar o interesse dos alunos pela leitura, pois “os brasileiros não estão sendo seduzidos para

¹¹ É considerada analfabeta funcional a pessoa que, mesmo sabendo ler e escrever um enunciado simples, como um bilhete, por exemplo, ainda não tem as habilidades de leitura, escrita e cálculo necessárias para participar da vida social em suas diversas dimensões: no âmbito comunitário, no universo do trabalho e da política, por exemplo. *O que significa analfabetismo funcional*. Acessado em 08 de novembro de 2013 em <http://www.ipm.org.br>

a leitura, e 61% das crianças e dos jovens em idade escolar dizem ler apenas por obrigação” (Fernandes, 2012, p. 42).

Kleiman (2012) classifica a leitura como o instrumento mais eficaz para que o aluno obtenha êxito em todos os componentes curriculares. Desse modo, caso ele mostre deficiência na leitura, é bem provável que aconteça o mesmo em outras áreas de conhecimento.

Como é responsabilidade da escola proporcionar condições apropriadas para que os alunos desenvolvam sua competência para ler, fica a comprovação de que essa instituição está a fracassar nessa missão de extrema importância para o sucesso escolar deles. De acordo com os PCNs (1998, p. 55), esse fracasso da escola se deve à adoção de concepções equivocadas sobre o aprendizado da leitura, as quais já são adotadas lá na base, ou seja, quando os alunos têm seus primeiros contatos com a leitura. Diante disso,

É preciso superar algumas concepções sobre o aprendizado inicial da leitura. A principal delas é a de que ler é simplesmente decodificar, converter letras em sons, sendo a compreensão consequência natural dessa ação. Por conta desta concepção equivocada a escola vem produzindo grande quantidade de *leitores* capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler.

E o que mais chama a atenção é que, a partir da década de 80 do século passado, iniciou-se uma vasta produção de estudos na área do ensino de língua, com destaque para a importância da leitura para o aprendizado escolar de maneira geral, e, mesmo assim, a proficiência dos alunos em leitura, à exceção de uma minoria, não se efetivou. A partir desse descompasso, é premente que se busquem as explicações para tal fenômeno que está sendo submetido a esse estudo.

O estudo concentrar-se-á na cidade Arauá, um dos 75 municípios do estado de Sergipe/Brasil. Esse município localiza-se na região centro-sul de Sergipe, distante da capital 99 Km, sendo considerado de médio porte. Sua extensão territorial é de 198, 746 Km² e conta com uma população de 10.796 habitantes.

A economia do município tem como base a agropecuária. Na agricultura, há produção de laranja, limão, mandioca, manga, maracujá, abacaxi e tangerina; quanto à pecuária, há a criação de bovinos, suínos, equinos, ovinos e galináceos. Existe apenas uma indústria no município, que produz laticínios. O comércio é pequeno, resumindo-se na comercialização de produtos básicos para a população. A fonte de renda dos habitantes da área urbana é basicamente a prefeitura municipal da cidade, que emprega um número significativo de pessoas. A população rural vive basicamente da agropecuária, produzindo e comercializando produtos típicos do setor.

Os alunos do município estudam na rede municipal de ensino e em um colégio estadual, sendo que a rede municipal atende aqueles que pertencem à educação infantil e ao ensino fundamental; já o colégio estadual atende alunos do ensino fundamental e do ensino médio. O número de escolas da rede municipal é de 20, com 2.724 alunos matriculados no ano de 2013, e um efetivo de 145 professores para atendê-los. No município, existe também ensino superior ofertado pela Universidade Federal de Sergipe, na modalidade a distância. São oferecidos 7 cursos de licenciatura nas áreas de Letras, História Geografia, Matemática, Química, Física e Biologia. Existem atualmente 375 acadêmicos matriculados, sendo parte deles do próprio município e parte dos municípios circunvizinhos.

A instituição escolar escolhida para ser submetida ao presente processo de investigação é o Colégio Estadual Manoel Bonfim, localizado na cidade de Arauá/SE. Esse é o único colégio estadual no município e sempre foi referência em matéria de educação, pois o número de alunos matriculados em tal colégio sempre foi superior a de qualquer outra escola da rede municipal de ensino, conforme dados estatísticos coletados na Secretaria Municipal de Educação de Arauá/SE.

O quadro discente do colégio, tanto o dos alunos do ensino fundamental quanto o dos alunos do médio, é composto por alunos da zona rural e da zona urbana. A maior parte deles é oriunda da classe social menos favorecida, com pais de nível de escolaridade baixo, e os níveis de evasão e de reprovação são altíssimos. A situação não é pior no ensino fundamental porque o Governo Federal incentiva os pais a manterem seus filhos na escola por meio de um programa assistencial nacional chamado ‘Bolsa Família’. Esse programa paga um benefício às famílias que mantêm seus filhos na escola, condicionando o pagamento à frequência escolar do aluno.

Atualmente atende nos três turnos alunos da cidade e de seus povoados e oferece o ensino fundamental e o ensino médio. O número de alunos matriculados no ano de 2013 no ensino fundamental foi de 362 e no ensino médio foi de 674.

Esta investigação incidirá sobre uma turma do 5º ano - 4ª série - do ensino fundamental, cujo número de alunos é 18. Justifica-se a opção por essa etapa do ensino fundamental porque é nela que o aluno está a concluir o ensino fundamental menor - a primeira fase do ensino fundamental.

2.2 Pergunta de Partida

Para Dionne e Laville (1999, p. 106), “a função de uma boa pergunta é ajudar o pesquisador a progredir em sua pesquisa; ela lhe fornece um fio condutor para o desenrolar de seu trabalho, guia-o nas operações futuras.” Uma pergunta, então, bem formulada é um dos

alicerces para que todos os elementos envolvidos no processo de investigação tenham coerência no desenvolvimento do trabalho científico.

Assim sendo, optou-se pela seguinte pergunta de partida: **Como melhorar o desempenho dos alunos do 5º ano do ensino fundamental em leitura, levando-se em consideração as novas concepções que norteiam o ensino de Língua Portuguesa nos programas vigentes?**

2.3 Objetivos

Os objetivos de uma pesquisa devem ter clareza e ser bem definidos para viabilizar a condução da investigação e, conseqüentemente, obter os resultados pré-estabelecidos. O objetivo geral está atrelado ao tema do trabalho, enquanto os objetivos específicos se prendem à demonstração a que se propõe a pesquisa. (Andrade, 2009)

2.3.1 Objetivo Geral

Analisar a prática da leitura dos alunos do 5º ano do ensino fundamental desenvolvida pelo professor de Língua de Portuguesa, tendo como parâmetro as novas concepções norteadoras do ensino de Língua Portuguesa.

2.3.2 Objetivos Específicos

- a. Verificar se a pedagogia da leitura implementada pelo professor de Língua Portuguesa do 5º ano (4ª série) proporciona condições apropriadas para que os alunos desenvolvam suas potencialidades em relação a tal atividade;
- b. Identificar as prováveis dificuldades dos alunos do 5º ano (4ª série) do ensino fundamental na prática da leitura;
- c. Constatar se as estratégias de ensino de leitura colocadas em prática pelo professor de Língua Portuguesa do 5º ano (4ª série) ensino fundamental exercem atração sobre os alunos;
- d. Avaliar quais as estratégias mais eficazes na formação do aluno leitor.

2.3.3 Hipóteses

Andrade (2009, p. 131) define hipótese como “uma solução provisória que se propõe para o problema formulado. Trata-se de solução provisória porque o desenvolvimento da pesquisa determinará uma validade: pode ser confirmada ou rejeitada.”

As hipóteses norteiam o investigador na busca de explicações sobre o objeto a ser investigado, constituindo-se, assim, em pressupostos teóricos ainda não verificáveis. São linhas especulativas que, embora subsidiem e sejam relevantes para o investigador no seu trabalho, podem, na conclusão desse trabalho, confirmarem-se ou não.

As hipóteses levantadas acerca do problema em questão são:

- a. A pedagogia da leitura desenvolvida pelo professor de Língua Portuguesa do 5º ano (4ª série) do ensino fundamental não é eficiente o bastante para fazer dos alunos leitores competentes;
- b. As recomendações dos especialistas da área da leitura não são aplicadas em sala de aula;
- c. As estratégias de ensino de leitura não motivam os alunos a praticá-la;
- d. As estratégias de ensino de leitura não potenciam a formação do aluno leitor.

2.4 Caracterização da Pesquisa

No que diz respeito aos fins, a investigação é de caráter explicativo, já que “tem como principal objetivo tornar algo inteligível, justificar-lhe os motivos, visa, portanto, quais fatores contribuem de alguma forma, para a ocorrência de determinado fenômeno (Chaves, 2003, p. 64). Em relação aos meios, a investigação terá duas fases para atingir os seus fins. A primeira é a fase da pesquisa bibliográfica, que “é o estudo sistematizado desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas [...]” (Chaves, 2003, p. 65). A segunda é a fase da pesquisa de campo, que é a investigação empírica realizada no local onde ocorre ou ocorreu o fenômeno a que se propõe explicá-lo. (Chaves, 2003, p.65) O processo investigativo é de caráter descritivo misto, pois serão utilizados instrumentos quantitativos e qualitativos. Tais instrumentos fornecerão o suporte para que se possa realizar o estudo analítico entre o conteúdo coletado e o referencial teórico construído.

O método de abordagem utilizado é o hipotético-dedutivo, na medida em que a pesquisa parte da percepção das dificuldades do aluno no domínio da leitura e formula suas hipóteses.

2.5 Instrumentos e Coleta de Dados

2.5.1 Observação Direta

Consoante Cervo et al. (2007, p. 31), “observar é aplicar atentamente os sentidos físicos a um objeto para dele obter um conhecimento claro e preciso”. Fica claro por essa afirmação que, por meio da observação, podem-se adquirir conhecimentos mais consistentes sobre o fenômeno estudado. A condição de estar a lidar com esse fenômeno diretamente possibilita ao investigador uma percepção mais ativa e fidedigna daquilo que ele se propôs a investigar.

Gil (2006, p. 110) tem uma opinião semelhante à de Cervo ao explicar que “a observação apresenta como principal vantagem, em relação a outras técnicas, a de que os fatos são percebidos diretamente, sem qualquer intermediação”. Além disso, é um instrumento que pode proporcionar mais credibilidade à investigação porque, segundo Bell (1993, p. 141), “a observação directa pode ser mais fiável do que o que as pessoas dizem em muitos casos. Pode ser particularmente útil descobrir se as pessoas fazem o que dizem fazer ou se se comportam da forma como afirmam comportar-se”.

A observação direta em sala de aula será um dos dois instrumentos que serão utilizados nesta pesquisa. Tal observação consistirá em examinar se as estratégias de ensino de leitura desenvolvidas pelos professores estão em conformidade com o que recomendam as referências que dão fundamentação a este estudo.

2.5.2 Questionário

Gil (2006, p. 128) define questionário “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc”. O questionário é um dos instrumentos mais utilizados pelos pesquisadores para a coleta de dados, sua utilidade decorre, em grande parte, devido ao seu caráter objetivo, prestando-se ao estudo de uma infinidade de assuntos que podem ser explorados por meio dele. Ademais, “os pesquisados se sentem mais livres para exprimir opiniões que temem ser desaprovadas ou que poderiam colocá-los em dificuldades” (Goldenberg, 2005, p. 87).

No entanto, Bell (1997, p. 99) adverte que se o pesquisador for usar o inquérito como instrumento de coleta de dados, “deverá conceber um bom inquérito que lhe dê a informação necessária que, por um lado, seja aceite pelos indivíduos e, por outro, não lhe levante problemas

na altura de os analisar e interpretar.” O investigador tem de ser o mais claro possível na elaboração do questionário, descartando perguntas ambíguas ou que dê margens a muitas interpretações por parte do investigado. Por isso, esse instrumento deve ter perguntas claras, tendo em vista que “é indispensável levar em conta que o informante não poderá contar com as explicações adicionais do pesquisador” (Andrade, 2009, p. 136).

Tendo em vista tais peculiaridades deste instrumento, decidiu-se elaborar um questionário aberto, com perguntas bem objetivas e claras para facilitar as respostas dos inquiridos e, ao mesmo tempo, viabilizar a interpretação do pesquisador.

2.5.3 População e Amostra

A turma que será submetida à investigação é o 5º ano, 4ª série, do ensino fundamental e o professor de Língua Portuguesa da respectiva turma. A turma tem 18 alunos, sendo que 10 são do sexo masculino e 8 são do sexo feminino, na faixa etária entre 9 e 12 anos. Os critérios para a escolha dos alunos para serem submetidos ao estudo foram a faixa etária e o sexo. Foram selecionados seis alunos, 50% do sexo masculino e 50% do sexo feminino. Quanto à faixa etária, foram 2 com nove anos; 2 com 10 anos; e 2 com 12 anos. A amostra, então, é representada por 33,3% dos alunos da turma.

Quanto ao professor de Língua Portuguesa, o instrumento de investigação será a observação em sala de aula. Pretende-se observar 10 aulas em sua turma entre o início do primeiro bimestre do ano letivo de 2014 e o final do segundo bimestre. O processo de observação das aulas desenvolver-se-á do seguinte modo: o investigador assistirá às aulas ministradas pelo professor integralmente, anotando em seu diário de campo tudo aquilo que for de interesse para o tema da pesquisa. Os principais aspectos a serem considerados em tal observação serão: as estratégias de ensino adotadas pelo professor, o material didático utilizado durante as aulas, o envolvimento dos alunos nas atividades propostas e a utilização da biblioteca como espaço para formar leitores.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A leitura, como prática social, é sempre um meio, nunca um fim. Ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal. Fora da escola, não se lê só para aprender a ler,

não se lê de uma única forma, não se decodifica palavra por palavra, não se responde a perguntas de verificação do entendimento preenchendo fichas exaustivas, não se faz desenho sobre o que mais se gostou e raramente se lê em voz alta. Isso não significa que na escola não se possa eventualmente responder a perguntas sobre a leitura, de vez em quando desenhar o que o texto sugere, ou ler em voz alta quando necessário. No entanto, uma prática constante de leitura não significa a repetição infundável dessas atividades escolares. (PCNs, 1997, p. 57).

Nesta terceira parte do trabalho, o objetivo é descrever o que se observou e coletou-se na investigação de campo, cujo objeto de estudo foi uma turma do 5º ano (4ª série), com um número total de 18 alunos, e seu professor de Língua Portuguesa. Os dois processos metodológicos de investigação foram o questionário e a observação direta. O questionário foi aplicado exclusivamente aos alunos da referida turma; já a observação direta foi realizada com o intuito de comprovar ‘in loco’ o que acontece realmente em sala de aula e envolveu o professor e os alunos.

O número de aulas observado foi 10 (dez) no início do primeiro bimestre do ano em curso, repetindo-se esse procedimento no final do segundo bimestre. Optou-se por essa estratégia porque o tema em pauta, a leitura, envolve muitas nuances que tornam complexo um processo de investigação sobre ele.

Os aspectos a serem considerados na observação em sala de aula para a análise e a discussão foram: as estratégias de ensino adotadas pelo professor, o material didático utilizado durante as aulas, o envolvimento dos alunos nas atividades de leitura e a utilização da biblioteca como espaço para formar leitores.

Passam-se, a seguir, a ser descritos os aspectos observados na presente pesquisa.

3.1 A Observação Direta em Sala de Aula

3.1.1 As Estratégias de Ensino Adotadas pelo Professor

As estratégias de leitura propostas pela professora de Língua Portuguesa do 5º ano do ensino fundamental não são diversificadas. A principal delas é aquela indicada com a finalidade de cobrança posterior. A professora solicita aos alunos uma determinada leitura e fica na expectativa de que todos leiam a fim de promover a discussão do texto em sala de aula, mas o problema é que as leituras propostas não motivam os alunos, pois a maioria deles não as faz o que, já de início, compromete o planejamento feito por ela .

Não há opções de leitura para que os alunos escolham o que querem ler. Geralmente, é apenas uma mesma obra que, quando há em quantidade suficiente na biblioteca da escola, é distribuída para todos os alunos da classe. Apenas alguns fazem a leitura e se interessam em participar da aula, enquanto os demais ficam sem ter o que fazer e, com isso, acabam por atrapalhar o trabalho que a professora está desenvolvendo.

O ideal seria que os alunos fossem sensibilizados para ler e atribuísem sentido à sua leitura, pois é o sentido “que nos orienta em nossa relação com o mundo e com os seres e objetos que o povoam” (Azeredo, 2007, p. 71). Ao atribuir sentido ao texto, eles estarão tornando-se leitores autônomos, mesmo que a sua compreensão possa divergir bastante das ideias do texto. Na verdade, as divergências fazem parte do processo, porque cada leitor é uno e, nessa condição, tem total liberdade para divagar nas entrelinhas do texto.

É por isso que nas situações em que existam diferentes compreensões de um mesmo texto, a decisão para atribuir o sentido a ele deve ser coletiva, sempre a depender da argumentação dos alunos, cabendo ao professor conduzir a discussão para que se chegue a um consenso. (PCNs, 1997)

Ferraz (2008, p. 23) enfatiza que:

Ao dar voz a seus alunos, permitindo que eles comentem sobre a história, apresentem suas impressões sobre o texto e estabeleçam relações, o professor dá condições para que eles percebam que a leitura de cada leitor é única e pessoal, independente da intenção real do autor, desde que a interpretação seja autorizada pelo próprio texto.

A estratégia de conceder autoridade ao aluno para que ele chegue às suas inferências textuais é um modo democrático de trabalho com a leitura. As inferências ocorrem quando o receptor recorre ao seu conhecimento de mundo para estabelecer uma relação entre os elementos do texto como forma de compreendê-lo e interpretá-lo, embora essa relação não seja expressa (Prestes, 1999, p. 30). Em relação às inferências textuais, o contexto verbal é um fator decisivo na elaboração delas, na medida em que as partes de um texto mantêm uma relação intrínseca entre antecedentes e consequentes (Koch, 2008, p. 30).

Ao participar da leitura do texto como coautor da produção, o aluno passa a desenvolver a consciência de que ele é também sujeito ativo nesse processo, uma vez que sua participação é levada em consideração para a compreensão do texto. Conforme Solé (1998, p. 72), “quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento [...]”

Orlandi (2012, p. 116) afirma que “não há leituras previstas por um texto em geral, como se o texto fosse fechado em si mesmo e autossuficiente. Há leituras previstas para ele.” A

cada leitura, as possibilidades de significação do texto se ampliam o que implica sempre uma renovação de leituras.

Kleiman (2012, p. 76) ressalta que “a característica mais saliente do leitor proficiente é sua flexibilidade na leitura, ele não tem apenas um procedimento para chegar aonde ele quer, ele tem vários possíveis, e se um não der certo, outros serão ensaiados.” Muitas vezes, o leitor depara-se com leituras complexas que exigem alto grau de reflexão para entendê-las, então, é mister que ele se utilize de toda sua versatilidade para chegar a conclusões coerentes.

Outro problema, este, gravíssimo, constatado na pesquisa de campo é que alguns alunos, apesar de já estarem no 5º ano, 4ª série, do ensino fundamental, ano de conclusão da primeira etapa desse nível de ensino, praticamente não sabem ler. Eles leem soletrando, com enorme dificuldade para decifrar a escrita das palavras.

A romancista francesa Danièle Sallenave¹², citada por Zilberman (2010, p. 105), ao fazer um estudo na França com jovens, especificamente aqueles descendentes de africanos ou de imigrantes africanos, tentando descobrir a razão por que não gostavam de ler, chegou ao seguinte diagnóstico: “muitos alunos não gostam de ler, porque não aprenderam a ler bem. Eles leem muito lentamente, têm as maiores dificuldades de deciframento, como desejamos que eles não se aborreçam?” Esse diagnóstico pode muito bem ser aplicado à realidade dos alunos submetidos à pesquisa, pois eles estão muito aquém das competências exigidas pelo (SAEB) Sistema de Avaliação da Educação Básica para essa etapa de ensino.

3.1.1.1 Diversidade Textual

A formação de um leitor exige familiaridade com um grande número de textos, pois se vive numa realidade complexa. É oportuno aqui recorrer à obra PLE (2006, p. 159) a fim de enfatizar a verdadeira dimensão da leitura: “ensinar a ler é levar o aluno a reconhecer a necessidade de aprender a ler tudo o que já foi escrito, desde o letreiro do ônibus aos nomes das ruas, dos bancos e das casas comerciais [...]”

Os PCNs (1997, p. 61) colocam a diversidade textual em lugar privilegiado para o ensino da prática da leitura: “Eis a primeira e talvez a mais importante estratégia didática para a prática de leitura: o trabalho com a diversidade textual. Sem ela pode-se até ensinar a ler, mas certamente não se formarão leitores competentes.”

¹² Sallenave, D. (2009). *Nous, on n’aime pas lire*. Paris: Gallimard.

No entanto, isso não quer dizer que não seja imprescindível saber selecionar os textos. Pelo contrário, os textos devem ser selecionados cuidadosamente, e o seu planejamento para serem explorados deve ser coerente com os objetivos propostos para a formação do leitor competente e também deve ter uma abrangência interdisciplinar.

É importante também lembrar que o professor, ao disponibilizar uma grande variedade e diversidade de textos, possibilita o aluno a ter contato com diferentes abordagens, distintos pontos de vista. Isso enriquece o ‘fazer’ pedagógico, na medida em que o aluno tem a oportunidade de aprender que os textos podem trazer diferentes concepções de mundo e, mesmo com ideias divergentes, eles mantêm permanentemente uma relação interdiscursiva. Esse contato com leituras diversas contribui decisivamente para o amadurecimento da capacidade leitora do aluno à proporção que a sociedade constrói sua pluralidade. (PLE, 2006)

Diante disso, o professor não se deve dar por satisfeito apenas com um tipo de texto que atenda somente às necessidades dos conteúdos relativos ao ensino da Língua Portuguesa. Pelo contrário, a leitura de quaisquer outros textos das várias disciplinas pode fazer parte da aula de Língua Portuguesa, podendo ser explorados da forma que o professor achar mais conveniente, apenas com uma ressalva: que proporcione ao aluno o aprimoramento da sua competência leitora.

No que concerne à diversidade textual, a professora mostrou boa vontade, dedicação e esforço para implementar seu plano de trabalho em relação à leitura, entretanto, faltam-lhe subsídios teóricos para que esse trabalho obtenha o êxito almejado. Sua abordagem na condução das atividades didáticas em relação à leitura mostrou-se superficial e carente de conhecimentos mais técnicos e mais consistentes para a execução do seu trabalho.

Ela tentou até diversificar os textos explorados em sala de aula, todavia não conseguiu explorá-los adequadamente, como também não conseguiu chamar a atenção dos alunos para que o trabalho fluísse. Além disso, existe a dificuldade de recursos didáticos nesse sentido, pois alguns textos tiveram de ser escritos na lousa, perdendo-se um preciosíssimo tempo, embora isso não justifique o não aprofundamento dos aspectos linguísticos do texto.

Então, a soma da carência de recursos técnicos da professora à falta de recursos didáticos acaba por fazer com que as atividades com a diversidade textual não tenham grande proveito como estratégia de leitura.

3.1.1.2 Os Gêneros Textuais na Sala de Aula

Uma das propostas dos novos estudos sobre o ensino de língua é justamente sugerir à escola a trabalhar o texto na perspectiva de gênero. Ao trabalhar com os diversos gêneros textuais em sala de aula, a escola estará trazendo a realidade externa para fazer parte de sua rotina, fato que, por si só, já dá sentido ao trabalho pedagógico na medida em que alia a teoria à prática.

A obra PLE (2006, p. 25) confirma as palavras acima:

[...] os gêneros, como formas historicamente cristalizadas nas práticas sociais, fazem a mediação entre a prática social, ela própria e as atividades de linguagem dos indivíduos. Os locutores sempre reconhecem um evento comunicativo, uma prática de linguagem, como instância de um gênero.

Não se concebe mais o professor se contentar apenas com materiais didáticos burocráticos, que não fazem nenhum sentido para o aluno, produto de uma pedagogia ultrapassada que não mais dá conta das novas exigências do processo ensino-aprendizagem. É oportuno lembrar que “hoje, a situação mudou muito. Há uma grande gama de materiais didáticos, em vários suportes, que podem ser utilizados pelo professor em sua sala de aula. Esses materiais, bem empregados, podem enriquecer muito o ensino.” (PLE, 2006, p. 170)

Queiroz (2010, p. 24) destaca a importância dos gêneros textuais como recurso didático para serem explorados em sala de aula:

Entre as particularidades dos gêneros como objetos de ensino-aprendizagem é conferido destaque ao seguinte fato: a didatização de um permite a configuração de *novos*, os chamados gêneros escolarizados. Este ponto de vista baseia-se no fato de que, ao se tornarem objetos a serem ensinados, eles já não se apresentam com o mesmo aspecto.

Há uma infinidade de gêneros textuais que circulam na sociedade. Esses gêneros são fontes autênticas e podem tornar-se fontes riquíssimas de conhecimento conforme a estratégia de exploração adotada pelo professor. Na medida em que esses gêneros já fazem parte da conjuntura social em que o aluno está inserido, as condições de aprendizagem são bem mais viáveis do que aquelas em que os textos são praticamente ‘artificiais’.

Segundo ainda Queiroz (2010, p. 30) sobre os gêneros textuais,

Como implicação pedagógica para o trabalho do professor com a leitura em sala de aula, temos a utilização de textos autênticos e diversificados que tornem possível a reconstrução do texto por meio de uma leitura global que despertem a atenção do aluno para as diferenças lexicais, estruturais, entre outras.

Além do caráter de autenticidade dos gêneros, há também a possibilidade de se trabalhar com a alteridade, fator importantíssimo quando do trabalho com o texto. O contato do aluno com os diversos gêneros lhe proporciona mais conhecimentos teóricos, porque o prático ele já tem

sobre muitos deles. É justamente essa familiaridade do aluno com o gênero que facilitará o desenvolvimento do trabalho pedagógico em sala de aula.

A professora, cujas aulas foram observadas, demonstrou certo conhecimento acerca da importância do trabalho com os gêneros textuais em sala de aula, mas o modo de explorá-los não foi o mais indicado. Talvez esse equívoco aconteça justamente porque ela tem como referência o modo como os gêneros textuais são explorados no livro didático de português.

A título de ilustração, descreve-se aqui uma situação em que a professora tinha tudo nas mãos para realizar um trabalho eficaz, mas devido a sua falta de recursos técnicos para a exploração do texto, findou por perder esta oportunidade. Em determinada aula, ela levou para sala de aula dois gêneros textuais, uma bula de remédio e uma receita de bolo. Em vez de promover uma discussão sobre os elementos mais amplos dos textos – como situação da produção e estrutura composicional desses dois gêneros textuais – e fazer uma análise linguística de ambos, a professora se prendeu apenas às informações da bula e ao estudo apenas dos verbos na receita.

Na verdade, os textos foram utilizados apenas como pretexto para ensinar conteúdos gramaticais, deixando-se, assim, de se realizar um trabalho produtor de análise linguística.

Em conformidade com as ideias de Santos et al. (2006, p. 74), a análise linguística

Não equivale ao que se tem chamado de gramática contextualizada, expressão que aparece no discurso de alguns professores como uma prática de ensino de português. Esse termo, muitas vezes, *encobre* o uso do texto como pretexto para análises gramaticais convencionais.

A análise linguística não deve ser confundida com o ensino de conteúdos gramaticais. Se o professor se vale do texto para apenas ensinar gramática, então está a haver um sério equívoco porque, pelas novas propostas de ensino de língua, o objetivo maior do estudo textual é proporcionar condições para que o aluno dialogue com o texto. Quando o professor negligencia essa premissa, não pode haver perspectivas para a formação de bons leitores.

Uma das recomendações dos PCNs (1998, p. 60) com relação à prática de análise linguística é o “reconhecimento do universo discursivo dentro do qual cada texto e gêneros de texto se inserem, considerando as intenções do enunciador, os interlocutores, os procedimentos narrativos, descritivos, expositivos, argumentativos e conversacionais que privilegiam, e a intertextualidade (explícita ou não).”

Com relação ao Livro Didático de Português (LDP) adotado pela escola, tal instrumento de apoio deixa muito a desejar quando do trabalho com os gêneros textuais. Essa obra tem como

dados bibliográficos: título: **Aprender juntos língua portuguesa; ano 5º; autor: Adson Vasconcelos; editora: Edições SM; edição: 3ª; ano de publicação: 2011.**

Na página 199 desse livro, há uma proposta de trabalho de interpretação textual com o gênero ‘propaganda’. O teor do texto que interessa à análise será transcrito abaixo a fim de que se faça uma apreciação acerca da proposta da exploração textual:

Até hoje ela não existia e você não precisava dela.

Mas pense bem: prática; bonita, várias opções de cores; sem esforço para lavar seu cão.

Além disso, está em promoção. Você compra uma e a segunda sai quase de graça.

E tem mais: se você ligar nos próximos 5 minutos, ganhará um xampu especial.

Atente-se agora para a atividade proposta para explorar o referido gênero textual:

- a) *Qual circunstância o advérbio hoje expressa no anúncio?*
- b) *Qual advérbio do anúncio expressa a ideia de que, ao levar a segunda máquina, ela não sai totalmente gratuita?*
- c) *Qual o advérbio da parte final do anúncio cria uma ideia de intensificação das vantagens para o comprador?*

O texto publicitário tem todos os requisitos necessários para se colocar em prática uma atividade proveitosa sobre gênero textual. Primeiro, porque esse gênero textual está onipresente na sociedade moderna, sobretudo no meio midiático; segundo, porque ele oferece uma gama de possibilidades para o trabalho com a análise linguística.

Entretanto, o LDP ignorou tais aspectos e se restringiu apenas a usar a velha estratégia de usar o texto exclusivamente como ‘pano de fundo’ para o ensino da gramática. No caso da interpretação acima, toda a essência do texto foi preterida em prol do ensino apenas de advérbios.

Santos et al. (2006, p. 76) rejeita tenazmente essa postura equivocada e esclarece que:

Quanto ao trabalho com os gêneros especificamente, focaliza-se não mais a análise da estrutura das frases, mas a análise da função social dos gêneros; não mais a fixação das regras em exercícios repetitivos, e sim a reflexão sobre a adequação do registro à situação de comunicação em que o gênero se insere.

A proposta da atividade do LDP foge completamente às novas concepções sobre o trabalho com gênero textual. Nem há a preocupação de ao menos propor uma questão sobre a função que o gênero propaganda desempenha na sociedade, como também as estratégias

utilizadas para atrair o consumidor. Até mesmo as características peculiares às mensagens publicitárias, (mensagens curtas, diretas, positivas; verbos no imperativo; ilustrações atrativas) que deveriam vir em primeiro plano, não são mencionadas.

Santos et al. (2006, p. 49) ainda acrescenta o comentário abaixo:

Uma preocupação ainda rara dos autores e editores, no processo de edição, é um tratamento adequado à propriedade do gênero, o que envolve, muitas vezes, o respeito pelo suporte, pela apresentação multimodal dos textos (fotos, imagens, infográficos etc.), pela diagramação e disposição de alguns elementos, etc.

Não basta apenas ao LDP explorar os aspectos verbais do texto, mas também se devem explorar os aspectos não-verbais. No caso dos textos publicitários, é imprescindível que se faça uma leitura da linguagem não-verbal, visto que tal gênero, geralmente, vale-se de ilustrações e outros elementos similares.

Ademais, o texto publicitário articula a sua linguagem ao contexto em que se insere a fim de atingir seu objetivo, ou seja, ter aceitabilidade pelo leitor. De acordo com as palavras de Orlandi (2012, p.50),

[...] o processo de compreensão de um texto certamente não exclui a articulação entre as várias linguagens que constituem o universo simbólico. Dito de outra maneira: o aluno traz, para a leitura, a sua experiência discursiva, que inclui sua relação com todas as formas de linguagem.

Na sociedade letrada, as linguagens fazem parte do cotidiano das pessoas e, atualmente, devido aos avanços tecnológicos, tornou-se quase impossível o indivíduo viver no meio urbano sem que recorra a elas. O êxito da publicidade justamente está na exploração dessa relação simbiótica entre o indivíduo e o meio.

Na verdade, ainda há um conservadorismo do LDP no tocante ao texto publicitário, como ressalta Casagrande e Braga (2012, p. 7):

A legitimação do texto publicitário como objeto pedagógico provoca certas inquietações, já que o comum é relacioná-lo como meio de atender a interesses comerciais e que nada tem a ver com o pedagógico. Embora seja indiscutível o caráter comercial do texto publicitário, ele se encontra em um cenário dicotômico, pois no momento que sai dos suportes convencionais e vai para o livro didático, o anúncio publicitário passa a se constituir, também, em material didático, possibilitando assim, sua utilização como objeto pedagógico.

Quando um LDP não reconhece o texto publicitário como um material de relevante valor didático, ele passa a ser um instrumento de pouca valia, tendo em vista que tal gênero é um autêntico produto da sociedade capitalista, e não se pode ignorar a relação intrínseca entre sociedade e escola. Se o livro didático transmite uma visão alienada das relações sociais, então não tem compromisso com a formação cidadã do aluno.

É oportuna, neste contexto, a abordagem de Citelli (1998, p. 43) quando assim se manifesta: “o texto publicitário nasce na conjunção de vários fatores, quer psicossociais-econômicos, quer do uso daquele enorme conjunto de efeitos retóricos aos quais não faltam as figuras de linguagem, as técnicas argumentativas, os raciocínios.”

Diante disso, Martins & Camargo (2013, p. 18) sugere:

Ao utilizar o anúncio publicitário, em sala de aula, torna-se interessante que o professor discuta com os alunos todos os aspectos e peculiaridades relativas à produção desse texto. Desta forma, ele estará criando condições para que o aluno reconheça essas estratégias da publicidade, e torna-se menos vulnerável aos seus apelos.

O trabalho com o texto publicitário é uma das estratégias de que o professor pode-se valer para educar seus alunos a viver numa sociedade consumista, em que o ‘ter’ prevalece sobre o ‘ser’. Como se sabe, a mídia veicula os anúncios publicitários com a única e exclusiva preocupação de incentivar os indivíduos a consumir cada vez mais. Nesse sentido, a intervenção do professor é providencial, na medida em que pode desenvolver atividades didáticas em sala de aula que agucem a percepção dos alunos com relação às tentações do ‘marketing’ na sociedade capitalista.

O gênero textual proposto para ser explorado na página 224 do LDP é uma cantiga de roda, a qual será transcrita abaixo com sua respectiva interpretação a fim de que se promova uma discussão:

Teresinha de Jesus

de uma queda foi ao chão.

Acudiram três cavalheiros,

todos três de chapéu na mão.

O primeiro foi seu pai;

o segundo, seu irmão;

o terceiro foi aquele

a quem Teresa deu a mão.

- a) *Qual palavra da cantiga indica a quantidade de pessoas que ajudaram Teresinha?*
- b) *Quais palavras dão ideia da ordem em que essas pessoas ajudaram Teresinha?*

Evidencia-se mais uma vez que o texto serviu apenas para a gramática, especificamente para trabalhar o conteúdo ‘numeral’. A cantiga de roda faz parte das manifestações folclóricas do Brasil e, por isso, haveria a possibilidade do LDP explorar vários aspectos em relação a esse

fenômeno folclórico. A título de exemplo, poder-se-ia levantar várias questões sobre a cantiga de roda, como, a sua origem, a sua tradição oral, a sua composição, o seu ritmo, etc.

Todavia, o LDP optou por preterir todas as possibilidades de explorar a cantiga dentro da concepção de gênero textual, desperdiçando toda uma oportunidade de grande utilidade didática.

Nesse sentido, o desenvolvimento das atividades didáticas acerca dos gêneros textuais não atende aos requisitos dos pressupostos para as atividades de leitura e escrita, fato que impede que o trabalho na perspectiva de gêneros não traga resultados concretos em sala de aula.

3.1.1.3 O Texto Literário em Sala de Aula

O LDP desconsidera a essência do texto literário, limitando-se apenas a utilizá-lo como pretexto para simplesmente ensinar gramática. Transcreve-se abaixo um poema que se encontra na página 75 com sua respectiva exploração textual:

Cachorros e gatos¹³

*O cachorro lambe o dono
com seus olhos de mel,
derramando tudo o que encontra
pelo meio do caminho:
um vaso de barro,
uma lata, o vizinho.*

*Já o gato é outra história:
caminha no chão como no ar,
e seus pensamentos são finos
fios de seda espalhados pela casa.*

Para o cachorro, um osso;

Para o gato, um telhado.

a) Todos os seres vivos do poema são do sexo masculino. Se fossem do sexo feminino, como ficariam os substantivos que se referem a eles?

b) Como ficaria esse título no diminutivo?

c) No poema, que palavras terminam em -inho, mas não estão no diminutivo? Em que grau estão?

¹³ Roseana Murray

d) Copie no caderno a melhor opção. O título está no plural porque:

- No poema são citados vários cachorros e gatos.
- O poema trata de ações da maioria dos cachorros e gatos.
- Os substantivos cachorro e gato são citados mais de uma vez.

e) O adjetivo espalhados (masculino e plural) concorda com qual substantivo no poema?

Pode-se perceber, acima, que o texto literário acaba por não cumprir sua função se o professor se ativer apenas a questões gramaticais. O autor do livro sequer abordou a estrutura desse tipo de texto, como versos, estrofes, rimas, o que seria o mínimo aceitável. Mais uma vez a reflexão sobre o tema do texto foi preterida, e toda a abordagem sobre ele incidiu sobre o plano gramatical. É impossível que os alunos sejam estimulados a tomar gosto pela literatura a partir de uma estratégia que, nem ao menos, desafia o aluno a refletir sobre a linguagem literária.

Essa realidade descrita acima ratifica o que declara a obra PLE (2006, p. 150): “de fato, quando ingressamos na escola, dificilmente somos estimulados a ouvir e ler poemas. O texto serve de trampolim, na maioria das vezes, para o estudo de vocabulário, regras gramaticais e de estilo.”

O fundamental na leitura literária é não romper a magia entre os leitores e os desafios impostos pela linguagem, já que é nessa relação entre ambos que vão surgir várias leituras e somente os leitores terão autoridade para atribuir-lhe a significação mais coerente. Quando se rompe esse momento mágico, o texto literário deixa de ter significação. (PLE, 2006)

Ainda que grande parte dos textos literários se assemelhe na forma aos demais, eles também apresentam características peculiares no aspecto linguístico. Sua construção está condicionada ao poder de manipulação das palavras pelo autor que, por sua vez, está submetido às suas exigências nos aspectos de sensibilidade e estética. (PCNs, 1998)

A habilidade do autor em lidar com as palavras é um dos segredos da composição verbal da produção literária. É justamente nesse aspecto que estão as nuances que dão sentido ao texto, como tão bem observa Fiorin & Savioli (1999, p. 351): “no texto literário, o escritor não apenas procura dizer o mundo, mas recriá-lo nas palavras, de modo que, nele, importa não apenas o que se diz, mas o modo como se diz.”

Todo esse trabalho com os aspectos composicionais e formais da literatura são muito importantes, mas, antes de tudo, conforme Meirelles (2010, p. 48), deve-se lembrar de que:

[...] é preciso compreender que, antes de analisar e refletir sobre os aspectos formais da literatura (história, linguagem etc), os estudantes têm de gostar de ler. E isso só se faz de uma maneira: lendo, lendo, lendo. Porém, ninguém nasce sabendo. Cabe à escola dar acesso às obras e ensinar os chamados comportamentos leitores [...]

Não há prática didática que almeje o êxito, no ensino de língua, e desconsidere o pressuposto de que o aluno tem de ser atraído para a leitura. No ensino específico de literatura, principalmente, visto que é esse pressuposto que dinamizará todo o processo para a aprendizagem do aluno quanto aos elementos do texto literário. Mais uma vez ratifica-se a necessidade de a escola dispor o maior número possível de textos de diferentes gêneros e espécies para os alunos, como estratégia de atraí-los para o universo da leitura.

Zilberman (2010, p.42) coloca o leitor como coautor da criação literária ao assim discorrer:

O mundo representado pelo texto literário corresponde a uma imagem esquemática, contendo inúmeros pontos de indeterminação. Personagens, objetos e espaços aparecem de forma inacabada e exigem, para serem compreendidos e introjetados, que o leitor os complete. A atividade de preenchimento desses pontos de indeterminação caracteriza a participação do leitor, que, todavia, nunca está seguro se sua visão é correta. A ausência de uma orientação definida gera a assimetria entre o texto e o leitor; além disso, as instruções que poderiam ajudar o preenchimento dispersam-se ao longo do texto e precisam ser reunidas para que se dê o entendimento; assim, o destinatário sempre é chamado a participar da constituição do texto literário, e a cada participação, em que ele contribui com sua imaginação e experiência, novas reações são esperadas.

Pelas palavras da autora supracitada, conclui-se que só pode haver literatura se houver a participação ativa do leitor. O esplendor do texto literário está exatamente na *simbiose* entre texto e leitor, uma vez que sua leitura não se resume apenas a palavra pela palavra. Pelo contrário, a palavra é por excelência plurissêmica, possibilitando ao leitor fazer leituras distintas cada vez que ele se reencontre com o mesmo texto.

Eis outro poema pinçado do LDP, página 68, e sua respectiva interpretação para posterior análise:

A lua cheia¹⁴

A lua mais que redonda

hoje está cheia.

Tem a cara inchada

como quem sofre

de dor de dente.

a-) Que adjetivos dos dois primeiros versos foram necessários para que você imaginasse e desenhasse a Lua do modo como o poeta a descreveu?

b-) Por que os adjetivos dos dois primeiros versos estão no feminino e não no masculino?

¹⁴ José Antônio Dávila

c-) Se o poema fosse sobre o Sol, como ficariam os adjetivos que aparecem nos dois primeiros versos?

d-) Que adjetivo há no terceiro verso?

e-) Se no terceiro verso a palavra *cara* fosse substituída por *rosto*, que alteração precisaria ser feita no adjetivo?

f-) Para reforçar o aspecto arredondado da Lua cheia, que comparação o poeta faz?

A exemplo do poema anterior, toda a interpretação novamente concentrou-se sobre o conteúdo gramatical. Não se fez nenhuma alusão ao tema do poema, que é a Lua. O que é inconcebível. Por que não abrir uma discussão sobre o caráter romântico e confessional que se atribui à Lua? Por que não propor uma atividade de pesquisa sobre poemas e letras de música que tenham a Lua como tema? Uma vez mais a gramática saiu a ganhar, pois o texto foi monopolizado em torno dela.

É uma pena que as produções literárias sejam tratadas didaticamente desse modo, visto que elas trazem consigo um conjunto de elementos estruturais e composicionais que não devem ser preteridos quando de sua exploração. Ademais, a coparticipação do leitor na sua leitura é imprescindível.

3.1.2 – O Material Didático Utilizado na Prática da Leitura

3.1.2.1 – O Livro Didático de Português (LDP)

Mügge (2011, p. 39) assim explica o que significa o livro didático:

O resultado da compilação de textos com o objetivo de servir de material de apoio para o ensino resulta no livro amplamente conhecido como didático. Ao longo de sua existência, adquire os mais diferentes formatos e denominações e é organizado sob os mais variados métodos, reforçando, muitas vezes, ideologias vigentes.

A professora conta com poucos recursos para desenvolver suas estratégias de leitura. O principal instrumento didático é o LDP, cujos dados bibliográficos já foram anteriormente descritos.

O livro está dividido em quatro unidades, e cada uma dessas unidades é constituída de três capítulos que, por sua vez, são divididos em seções. As seções estão divididas em subseções. Duas delas merecem aqui ser destacadas como objeto de análise, porque evidenciam como a leitura é trabalhada nesse LDP, são elas: *hora da leitura* e *linha e entrelinha*.

Transcreve-se abaixo um excerto do texto a ser lido na subseção *hora da leitura*, p. 12:

*O mandachuva*¹⁵

O piloto, maior autoridade a bordo, era responsável pela definição do rumo, tomada a partir da posição dos astros. Sua opinião sobre a rota a ser tomada prevalecia até sobre a do comandante (...)

Observe-se agora uma das questões da proposta para trabalhar a subseção *linha e entrelinha*:

1-) O sentido de mandachuva é líder, chefe, indivíduo influente. Por que o piloto era o mandachuva a bordo?

Ora, entende-se que *entrelinha* é aquilo que vem subtendido no texto, algo que não está explícito e que só poderá vir à tona se o leitor tiver a competência de ir desvelá-lo. Pela formulação da questão do LDP, não se encontra nada parecido com o que foi descrito acima sobre *entrelinha*, pois a questão sequer pede ao leitor que deduza, pelo contexto, o significado de *mandachuva*. Pelo contrário, já dá o significado da expressão pronto. Quanto à pergunta, resta apenas ao aluno transcrever as informações sobre a responsabilidade do *mandachuva* a bordo.

O aluno, em nenhum momento, foi instigado a penetrar nas entrelinhas do texto, restringindo-se o seu papel, assim, a um mero reprodutor de informações para prestar contas de sua atividade. Uma prática de leitura dessa natureza, que não leve o aluno à reflexão, não pode fazer dele um leitor ativo e consciente de sua participação na produção do texto.

Os textos do livro não parecem interessantes para os alunos, já que eles não demonstraram nenhum entusiasmo em lê-los. Ao se fazer uma análise cuidadosa do LDP, percebeu-se que seus textos seguem a metodologia tradicional, ou seja, em sua maioria, são textos escritos exclusivamente para livros didáticos, realmente não estimulam ninguém a ler, e a maior parte deles resume-se em textos descritivos, informativos e tirinhas.

Nessa fase, Beltran (1989) afirma que o aluno quer ação, movimento, suspense, mistério. Então por que não começar com revistas em quadrinhos ou livrinhos de narrativas curtas? A partir daí ele pode desenvolver o gosto pela leitura. Com o decorrer do tempo, o professor pode adotar leituras mais aprofundadas, inclusive a literária.

A proposta de compreensão textual baseia-se também na metodologia tradicional, com perguntas óbvias, bastando ao aluno apenas a tarefa de localizar as respostas e transcrevê-las. As

¹⁵ Ricardo Prado

tirinhas são usadas essencialmente para o trabalho com a gramática, ficando a exploração do sentido do texto relegado a um plano secundário, quando não ignorado.

Eis a reprodução do diálogo de uma tira contida no LDP, p. 180, diálogo esse que se estabelece entre **O Menino Maluquinho**¹⁶ e sua mãe. Logo abaixo estão as questões formuladas para a compreensão textual:

Menino Maluquinho – Mãe, por que você e o papai são casados?

Mãe – Ué, porque a gente se ama!

Menino Maluquinho – Quer casar comigo também?

a) A pergunta do Menino Maluquinho no último quadrinho demonstra o sentimento que ele tem pela mãe. Que sentimento é esse?

*b) Nos balões acima, **por que** foi usado em uma pergunta ou em uma resposta?*

*c) E **porque** foi usado em uma pergunta ou em uma resposta?*

Não é preciso uma análise mais aprofundada para constatar que a tira acima foi usada puramente para ensinar o uso do *por que*, preterindo-se, assim, o que seria essencial para que o texto ganhasse sentido para o aluno. Por que não provocar os alunos a discutir o que é o amor? Por que não discutir os vários tipos de amor? Como fica evidenciado, perde-se, no caso em questão, a oportunidade da reflexão sobre a essência do texto, ou seja, as ideias do autor e do receptor foram completamente anuladas.

Esta é outra reprodução de um diálogo de uma tirinha que se encontra na página 247 do LDP, cujo protagonista é novamente **O Menino Maluquinho**¹⁷. Para fins de melhor compreensão, descreve-se, primeiro, a situação e, logo após, o diálogo e a proposta de estudo de texto.

Estão, em uma loja de brinquedos, o Menino Maluquinho, o pai dele e a vendedora:

Menino Maluquinho – Vou levar estes sete cartuchos...esta espada-laser, este carro de rádio-controle, esta roupa de flash e estes robozinhos!

Vendedora – Vai pagar com dinheiro ou cheque?

Menino Maluquinho – com papai de crédito!

a-) Por que foram usadas reticências do primeiro para o segundo balão?

b-) Copie o texto do terceiro quadrinho e inclua o sinal de pontuação que falta.

c-) Por que, no último quadrinho, foi usado ponto de exclamação?

¹⁶ Ziraldo

¹⁷ Ziraldo

d-) No segundo quadrinho, a vírgula serviu para separar itens de uma lista. Que tipo de itens formaram essa lista?

e-) Que palavras da língua inglesa aparecem na tira?

O objetivo da tirinha se limitou somente a enfatizar as regras de pontuação, na maior parte das questões, e a identificar as palavras de origem da língua inglesa, desconsiderando completamente quaisquer outros aspectos do texto. O aspecto mais relevante do gênero, que seria o humor provocado pelo trocadilho criado pela personagem ‘O Menino Maluquinho’, não foi explorado.

O trocadilho, segundo o Dicionário Houaiss (2004, p. 736), é um “jogo de palavras que apresentam sons semelhantes ou iguais, mas que possuem significados diferentes, de que resultam equívocos por vezes engraçados.” O trocadilho criado, que é **papai de crédito** em analogia a **cartão de crédito**, é o ápice da tirinha, pois o humor do texto está justamente nele. Como não houve nenhuma referência a ele na exploração do texto, não houve também nenhum sentido em trabalhar esse gênero.

Antunes (2003, p. 124) expõe o seu ponto de vista sobre o uso do livro didático em sala de aula:

O livro didático e a sobrecarga de trabalho em sala de aula deixaram o professor sem oportunidade de criar seu curso. Nada tinha que ser inventado. Tudo estava lá. O que se pretende agora é diferente. Mesmo com o livro didático (que está bem melhor, diga-se de passagem), se pretende um professor que lê (tudo!), que pesquisa, que observa a língua acontecendo, no passado e agora, em seu país, em sua região, em sua cidade, em sua escola, e que sabe criar suas oportunidades de analisar e de estudar os fatos linguísticos que pesquisou.

O livro didático é apenas mais um instrumento do professor para desenvolver seu plano de ensino, ele é um acessório entre muitos outros que podem subsidiar as atividades didáticas em sala de aula. O mais grave é que se criou uma ‘cultura’ na escola baseada no pressuposto de que sem o livro didático não há condições de o professor dar aula. A maioria dos livros didáticos já traz o plano elaborado sobre o que deve ser ensinado durante o ano letivo pelo professor. Os conteúdos já vêm distribuídos metodicamente, e ao professor resta copiar o plano e segui-lo, sem uma avaliação dos conteúdos e das estratégias. Desse modo, o autor do livro ocupa o lugar do professor, ficando esse apenas como repassador de conteúdos.

Citelli (1998, p. 53) assim analisa o livro didático:

Sendo livros idealizados, costumam esvaziar dos conceitos ensinados os traços da História, deixando-nos uma fórmula que parece ter vindo de nenhum lugar e se dirige para lugar algum. Por estarem marcados pelo estereótipo, tais obras conseguem apresentar modelos que pouco ou nada têm a ver com a realidade da maioria das

crianças, refletindo quase sempre formas ligadas ao padrão de vida de uma pretensa classe média.

Embora seja inegável que o LDP tenha melhorado bastante nos últimos anos, alguns aspectos da pedagogia tradicional ainda são intocáveis. Um deles é que o ‘bom livro’ de português tem de conter, obrigatoriamente, a parte gramatical, pois se criou o estereótipo de que quem sabe português é quem sabe gramática. Tal concepção ultrapassada termina por fazer com que vários projetos inovadores do ensino de língua, que privilegiam a realidade da maioria das crianças, encontrem resistência de serem postos em prática porque grande parte dos professores ainda está presa à pedagogia tradicional do LDP.

Demo (1998, p. 45) mostra-se extremamente preocupado com a dimensão pedagógica que o material didático direcionado pelo sistema atingiu no cotidiano escolar:

[...] será muito importante evitar que o professor se torne apenas usuário de material didático alheio, decaindo na condição de mero porta-voz. Se isto suceder, o material didático realiza exatamente o contrário do que deveria realizar, porque em vez de instigar o questionamento reconstrutivo, consolida a condição de objeto de ensino. A finalidade específica de todo material didático é abrir a cabeça, provocar a criatividade, mostrar pistas em termos de argumentação e raciocínio, instigar ao questionamento e à reconstrução. Neste sentido, é instrumento, não a última e única palavra.

É notório que se superdimensionou o papel do material didático destinado ao trabalho escolar. Os livros didáticos, muitas vezes, são usados como verdadeiros manuais que ditam o que é ‘certo’ ou ‘errado’, reduzindo o professor à condição de mero adestrador e o aluno, à de mero adestrado. Orlandi (2012, p. 115) ratifica as palavras acima: “muitas vezes, a leitura ideal do professor é fornecida pelo livro didático. A autoridade imediata, nesse caso, é o autor do livro didático adotado que, por sua vez, pode-se ter modelado no crítico.”

O aluno realiza as tarefas mecanicamente, transportando trechos do texto para cada pergunta. O tempo que deveria ser usado para a exploração e a extrapolação do texto fica destinado a uma atividade improdutiva, que não atende às reais necessidades do aluno no processo ensino-aprendizagem.

Outra agravante é que alguns alunos conseguem o livro do professor, bastando apenas a eles somente transcrever as respostas. O que se pode esperar de uma estratégia de leitura desta, ou seja, mandar que o aluno responda às questões que já tem suas respostas padronizadas? Pode-se dizer que houve exercício de raciocínio lógico? Existe aprendizagem? Conclui-se que, caso o livro didático não seja usado adequadamente, acaba comprometendo o aprendizado do aluno. Sua capacidade de criar é tolhida e, conseqüentemente, fica condicionado a apenas estereotipar. E para que isso não aconteça, Demo (1998, p. 21) sugere que “quando só existe o livro didático,

é preciso pelo menos fazer o aluno procurar nele o que interessa, usando-o mais como fonte de pesquisa, do que como manual ou receita.”

Mas esse mito da hegemonia do livro didático foi criado mais pelo comodismo do professor do que pela importância dele. É compreensível que, diante das carências que assolam as escolas brasileiras, fica difícil para o professor contar com o apoio da escola para ter ao seu dispor mais material didático. No entanto, isso não justifica que ele não busque alternativas para desenvolver sua prática didática.

A obra PLE (2006, 106) coloca escola, planejamento e professor em primeiro plano quando da escolha do material didático:

[...] podemos dizer que só o planejamento escolar e o planejamento pessoal de cada professor, na medida em que incluam uma discussão sistemática sobre os materiais didáticos, podem nos dizer, a cada momento e a cada situação, qual é o material (mais) adequado, quais são os parâmetros e os procedimentos apropriados para uma escolha qualificada, e que valores pedagógicos definem e favorecem o uso crítico.

Santos et al. (2006, p. 47) esclarece que: “De fato, não podemos negar que há diversidade textual nos livros didáticos de português. No entanto, é importante salientar que apenas a presença de textos em gêneros diversos no LDP não garante a formação de um leitor crítico e autônomo.” É preciso que o professor esteja apto a fazer uma análise do livro didático e, conseqüentemente, do tratamento que é dado aos textos, pois não basta que haja textos de vários gêneros nesse instrumento didático se a exploração deles é apenas superficial e limita-se apenas aos ditames da pedagogia tradicional.

Ao fazer uma análise sobre a produção de material didático destinado ao trabalho com o ensino de língua no Brasil, Azeredo et al. (2008, p. 84) chega à seguinte conclusão:

É importante investir na produção de material didático que, em geral, tem estado sob a tutela do mercado editorial pouco afeito à experimentação. Criar linhas de pesquisa para possibilitar a elaboração de materiais mais compatíveis com o que se sabe hoje sobre linguagem e seu funcionamento parece-me ser uma tarefa que a universidade não pode mais negligenciar, principalmente se considerarmos a enorme carência que marca a educação básica no Brasil.

Deve-se considerar também que o material didático produzido para ser trabalhado em sala de aula não atende às exigências das diferentes realidades brasileiras. Devido à dimensão continental do nosso país, existem as diversidades regionais, sejam essas no campo social ou no campo cultural. É verdade que há autonomia para cada escola escolher seu livro didático, mas, como, geralmente, os livros didáticos são produzidos no sul, eles são adequados para a realidade de lá. Isso já cria sérios obstáculos para a aprendizagem dos alunos do norte do País.

Sendo assim, as opções para a escolha do livro didático não atendem às exigências das peculiaridades regionais e locais, o que contraria uma premissa da obra PLE (2006, p. 102):

“quanto mais adequado estiver o material, em relação à situação de ensino e aprendizagem em que se insere melhor o seu rendimento didático.”

Venturi (2004, p. 78), em sua dissertação de mestrado, chama a atenção para a relação entre autor e editora:

O professor Sargentim assinala que a produção de um livro didático surge da relação do autor com a editora. A partir dessa relação, marcada pelo apelo comercial desse tipo de produto e geralmente de prazos curtos para a entrega, se define o processo de produção e o tipo de material a ser produzido. A própria editora pode propor ao autor o tipo, as características do livro a ser criado e o público para o qual se destina. Sargentim nos deixa claro como a independência do autor é relativa e que as deliberações da editora na montagem do projeto e na execução da obra são marcantes.

Os livros didáticos são produzidos de acordo com os interesses do mercado editorial. Nos tempos de hoje, em que o ‘marketing’ tem influência decisiva para a venda de produtos no mercado, a preocupação das editoras é atrair seu público para vender seu produto. Diante dessa realidade, não se pode delegar a responsabilidade das práticas pedagógicas unicamente aos livros didáticos, considerando-os como a referência do ensino-aprendizagem.

3. 1. 3 - O Envolvimento dos Alunos nas Atividades de Leitura

Durante o período de observação das aulas, percebeu-se que os alunos, na maior parte do tempo, permanecem dispersos, entretendo-se em conversas paralelas, sem que se concentrem na leitura proposta pela professora. Alguns deles, devido a sua dificuldade de leitura, leem muito devagar, o que causa impaciência nos colegas, que acabam por desistir de acompanhar a leitura.

Impacientes, inquietos, aqueles que desistem de acompanhar a leitura mediada pela professora passam a atrapalhar o trabalho dela, ficando ela sem alternativa para controlar a sala de aula, impotente diante daquela situação constrangedora. Não há como haver progresso diante de tal situação, visto que uma das condições para que a prática da leitura tenha êxito é justamente a atenção e a concentração do leitor.

Mas não é por isso que o educador tenha de desistir de fazer seus alunos leitores, existem vários meios de levá-los ao mundo da leitura. Para isso, é necessário que o educador mostre persistência e confiança naquilo que acredita, desafiando a curiosidade deles e colocando-se ao seu dispor para ajudá-los no que for preciso. Cabe ao educador também orientá-los para as ‘armadilhas’ reservadas pela leitura, como também deixá-los à vontade para que cheguem onde a capacidade intelectual deles permita chegar. (Abreu, Paula & Rocha, 2011, p. 4).

O leitor tem a expectativa de que o texto lhe diga alguma coisa que valha a pena, que o motive a continuar a leitura e, a partir de seu envolvimento nela, inter-relacionar as suas

vivências à mensagem do texto (Koch, 2008). É justamente a quebra dessa expectativa que faz com que o leitor não seja seduzido pela leitura e, ao invés de aceitá-la, passa a repudiá-la.

Kleiman (2012, p. 23) atribui o desinteresse dos alunos às práticas equivocadas de leitura:

As práticas desmotivadoras, perversas até, pelas consequências nefastas que trazem, provêm, basicamente, de concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura, e, portanto, da linguagem. Elas são práticas sustentadas por um entendimento limitado e incoerente do que seja ensinar português, entendimento este tradicionalmente legitimado tanto dentro como fora da escola.

O estímulo do aluno pela leitura é condicionado pela sua aceitabilidade e essa, por sua vez, depende da identificação do aluno com o texto. Se esse pressuposto não for levado em consideração pelo professor, são poucas as possibilidades de o aluno demonstrar interesse pelo ato de ler.

Acerca do interesse do aluno pela leitura, Solé (1998, p. 91) dá a seguinte orientação:

Um fator que sem dúvida contribui para o interesse da leitura de um determinado material consiste em que este possa oferecer ao aluno certos desafios. Assim, parece mais adequado utilizar textos não conhecidos, embora sua temática ou conteúdo deveriam ser mais ou menos familiares ao leitor; em uma palavra, trata-se de conhecer e levar em conta o conhecimento prévio das crianças com relação ao texto em questão e de oferecer a ajuda necessária para que possam construir um significado adequado sobre ele – o que não deveria ser interpretado como explicar o texto, ou seus termos mais complexos, de forma sistemática.

O trabalho com a leitura exige um diagnóstico sobre o grau de conhecimento do aluno a fim de que o professor possa planejar atividades didáticas que despertem seu interesse por ler. Então, não basta apenas ao professor ficar na expectativa de que o aluno demonstre interesse por uma ou outra leitura. Antes disso, devem ser desenvolvidas atividades preliminares, que são requisitos essenciais para que aflore esse interesse.

Não se concebe que as práticas de ensino de leitura sejam aleatórias, e Kleiman (2012, p. 92) chama a atenção em relação a isso:

O ensino da leitura é um empreendimento de risco se não estiver fundamentado numa concepção teórica firme sobre os aspectos cognitivos envolvidos na compreensão de texto. Tal ensino pode facilmente desembocar na exigência de mera reprodução das vozes de outros leitores, mais experientes ou mais poderosos do que o aluno.

A autora deixa claro a seriedade com que devem ser conduzidas as práticas de ensino de leitura pelo professor, sob pena de se transformarem em mera repetição de ideias. Diante disso, a responsabilidade de quem está à frente para conduzir tais práticas é muito grande, uma vez que uma prática de leitura mal orientada pode penalizar o aluno no seu percurso escolar.

Nesse sentido, Solé (1998, p. 104) adverte que a participação do professor deve ser prudencial:

Por fim, frente à leitura na escola, parece necessário que o professor se pergunte com que bagagem as crianças poderão abordá-la, prevendo que esta bagagem não será homogênea. Esta bagagem condiciona enormemente a interpretação que se constrói e não se refere apenas aos conceitos e sistemas conceituais dos alunos; também está constituída pelos seus interesses, expectativas, vivências... por todos os aspectos mais relacionados ao âmbito afetivo e que intervêm na atribuição de sentido ao que se lê.

O professor tem de estar ciente de que o ensino da leitura deve ser adequado às peculiaridades de cada aluno, o que significa dizer que devem ser respeitados princípios não somente relacionados à faixa etária, como também ao ritmo de aprendizagem. É preciso haver certos cuidados quanto a esses aspectos porque a leitura é algo eminentemente pessoal e afetivo, fato que leva o professor a ter bastante trabalho na identificação das dificuldades de cada aluno.

3.1.3.1 A Relação Professor/Leitura/Aluno

A prática comum de trabalho com a leitura, constatada pela pesquisa, é aquela feita por indicação do professor, em que o aluno é obrigado a prestar contas do que leu para ser avaliado. O professor é quem determina o que o aluno vai ler, exige-se dele que leia, mas não são lhe dadas possibilidades reais para ler, como a disponibilização de textos de temas diversos para que ele tenha o direito de escolha. Essa prática não pode garantir êxito, porque o aluno, muitas vezes, lê por obrigação e não pelo prazer de ler.

Ao ler pelo simples motivo de que irá ser cobrado após sua leitura, ele se torna o objeto dela, destituído de qualquer direito que lhe permita rebelar-se diante do conteúdo do texto, tornando-se nula e passiva a sua participação. Consoante Solé (1998, p. 72), “ler é sobretudo uma atividade voluntária e prazerosa, e quando ensinamos a ler devemos levar isso em conta.”

Assim, se há passividade diante do texto, isso faz com que o aluno não atribua significado ao que leu. A leitura é, nesse sentido, realizada para tão-somente cumprir uma obrigação que é imposta pela escola. Pode-se afirmar que esta estratégia de leitura não é mais que é um processo de decifração de signos linguísticos.

Sobre este processo mecânico da prática da leitura, Franco (2008, p. 55) traça um prognóstico bastante pessimista: “(...) enquanto perdurar nas escolas brasileiras uma prática de leitura baseada no que o autor quis dizer, restrita ao texto pelo texto, não haverá uma formação consistente do brasileiro enquanto leitor de textos escritos. Continuar-se-á fortemente ligado à tradição da oralidade.”

Kleiman (2012, p. 34) repudia veementemente essa prática de leitura, pois, segundo sua concepção:

A leitura é, no entanto, justamente o contrário: são os elementos relevantes ou representativos os que contam, em função do significado do texto, a experiência do leitor é indispensável para construir o sentido, não há leituras autorizadas num sentido absoluto, mas apenas reconstruções de significados, algumas mais e outras menos adequadas, segundo os objetivos e intenções do leitor.

Sendo assim, não se concebe que haja uma prática de leitura autêntica se o leitor ocupa apenas a mera posição de receptor passivo diante do texto, posto que, é através dele que todos os elementos indispensáveis no processo de leitura são acionados.

Koch (2008, p. 219) concorda plenamente com a concepção de Kleiman e descreve a relação entre leitor e leitura nos seguintes termos:

[...] a leitura é uma atividade que solicita intensa participação do leitor, pois, se o autor apresenta um texto lacunoso ou incompleto, por pressupor a inserção do que foi dito em esquemas cognitivos compartilhados, é preciso que o leitor o complete, produzindo uma série de inferências.

Ao desconsiderar tal concepção de leitura, a escola acaba por perder a oportunidade de desenvolver produtoras estratégias de leitura em sala de aula. Uma dessas estratégias que se enquadra nessa concepção de leitura é a leitura colaborativa, recomendada pelos PCNs. Essa estratégia de leitura baseia-se numa “atividade em que o professor lê um texto com a classe e, durante a leitura, questiona os alunos sobre as pistas linguísticas que possibilitam a atribuição de determinados sentidos” (PCNs, 1997, p. 61). E o sentido do texto é a razão da leitura, afinal “aprender a ler significa aprender a encontrar sentido e interesse na leitura. Significa aprender a se considerar competente para a realização de tarefas de leitura e a sentir a experiência emocional gratificante da aprendizagem.” (Solé, 1998, p. 172)

Solé (1998) também fala de uma estratégia de leitura bastante interessante, muito simples e que pode trazer resultados benéficos para a formação leitora do aluno, essa estratégia é a leitura compartilhada. Nessa estratégia de leitura, alunos e professor, de forma alternada entre si, assumem o compromisso de planejar as atividades de leitura e de envolver toda a turma.

Várias alternativas existem para se trabalhar com a leitura de modo mais dinâmico, todavia esbarram nos empecilhos arraigados no paradigma dominante da leitura mecânica. Um desses empecilhos é apontado por Franco (2008, p. 59) quando assim se manifesta: “o professor, normalmente vê o aluno como alguém sem conteúdo e sem capacidade crítica, que, por isso, precisa ser moldado; não há interesse em que o aluno demonstre e debata suas leituras como agente da leitura e edificador de sua história de leitura.”

Em contraposição a essa concepção arcaica e sem nenhum fundamento científico, Orlandi (2012, p. 61) recomenda:

Uma sugestão pedagógica seria os professores proporem uma organização curricular que fosse capaz de provocar o aluno a trabalhar em sua própria história de leitura. Colocar, portanto, desafios à sua compreensibilidade sem deixar de lhe propiciar as condições para que esse desafio seja assumido de forma consequente.

Eis uma sugestão significativa e providencial no sentido de romper com a concepção da leitura autorizada e verticalizada, submetida a uma ideia única, a do autor, e a uma leitura única, a do professor.

3.1.4 A Biblioteca Escolar como Espaço para Formar Leitores

Demo (1998, p. 27) considera primordial a existência de uma biblioteca na escola:

Torna-se essencial que cada escola tenha sua biblioteca sempre renovada, com livros, enciclopédias, livros didáticos de toda sorte, vídeos, filmes, dados importantes sobre a realidade nacional, regional e local. Além de material ligado às necessidades curriculares (...) é mister ter uma série de apoios importantes como obras sobre propedêutica, enciclopédias e dicionários, literatura em geral, revistas informativas etc.

A sociedade nos tempos atuais é bastante dinâmica, os fatos se sucedem numa velocidade alucinante, o que exige das instituições educativas constante atualização para atender a contento o seu público. E a biblioteca, sendo uma instituição educativa que tem a missão de democratizar os bens culturais, deve estar em compasso com o ritmo ditado pela sociedade. Por essa abordagem, já dá para se ter uma ideia da importância que uma biblioteca tem para uma escola, pois, ao contrário da ideia do senso comum, “a biblioteca não é um lugar onde estão reunidos os livros, mas o local onde se conserva a memória do mundo, onde os registros escritos estão disponíveis para a reconstrução de novos conhecimentos.” (Vila, 2012, p. 146)

É lamentável que “a biblioteca ainda é pouco explorada, muitas vezes porque inexistente em grande parte das escolas brasileiras, outras vezes porque não está inserida nas discussões pedagógicas, portanto, a construção da leitura e do conhecimento não passa por ela.” (Silva, 2006, p. 20)

A assertiva do autor acima corrobora as palavras de Bari e Vergueiro (2010, p. 4) do seguinte modo descritas: “na atualidade, apesar do amplo reconhecimento das funções da biblioteca escolar no Brasil, de sua presença escolar garantida por diferentes legislações sobrepostas, ela ainda não se constitui efetivamente como um ambiente de leitura inserido na escolarização.”

A biblioteca do Colégio Estadual Manuel Bonfim não tem uma estrutura física adequada para atender o seu público leitor. A primeira impressão é de um depósito de livros, pois, falta-lhe organização para ter a aparência de uma biblioteca, sem falar que apresenta deficiência de ventilação e iluminação, o que pode causar danos irreparáveis ao acervo. A biblioteca dispõe de estantes e armários em condições razoáveis para armazenar seu acervo. O seu mobiliário para acomodar os alunos encontra-se em bom estado de conservação, mas o problema é que não respeita a sua faixa etária, tendo em vista que as cadeiras e as mesas têm um mesmo padrão para o público adulto e o público infantil.

Conforme ressalta Mota (1990, p. 52), “as instalações, nesse espaço, devem ser adequadas, especialmente no que se refere ao equipamento, à ventilação e à iluminação, no sentido de possibilitar a conservação do acervo e a comodidade do leitor.”

Não existe ao menos, atualmente, um funcionário para manter a biblioteca aberta, o que, na pior das hipóteses, já seria alguma coisa. E quando há funcionário, confirma-se o que diz Bari & Vergueiro (2010, p. 5): “geralmente, essas responsabilidades são entregues de forma precária a funcionários escolares sem formação adequada, ou a responsabilidade por elas é delegada aos educadores, como atividade complementar.”

Caso o professor queira visitá-la, terá que a abrir e procurar às cegas sua fonte de pesquisa, pois os livros sequer encontram-se catalogados. Pelo contrário, encontram-se desordenados, dificultando bastante a localização de uma obra. Esse descaso para com um espaço tão importante da escola vai de encontro às ideias de Mota (1990, p. 51-52) quando assim discorre: “[...] é necessário que a biblioteca disponha de um espaço amplo que comporte as obras, o local de leitura e pesquisa e uma área de circulação, de forma que o usuário, tendo fácil acesso ao material, possa ler, pesquisar e trocar informações.”

Acresça-se que a biblioteca escolar, para cumprir seu papel como uma instituição que se presta em despertar o gosto pela leitura em seus futuros usuários, não basta apenas viabilizar o acesso do aluno ao seu acervo. É necessário também que esse aluno aprenda a usufruir dos serviços que a biblioteca oferece de maneira autônoma e consciente, ou seja, ele deve conhecer o bastante para encontrar o que busca sem o auxílio de outrem.

Lembre-se também de que “o aluno não precisa saber ler para começar a frequentar a biblioteca da escola” (Ferraz, 2008, p. 47). Mesmo sem o aluno saber ainda ler, é importante que o professor leve-o à biblioteca para que ele ganhe intimidade com ela, que aprenda a apreciá-la e a visitá-la, pois, com certeza, futuramente, ele será um assíduo frequentador.

Por ser um espaço de tão grande relevância, o comentário de Villa (2012, p. 14) em sua dissertação de mestrado é extremamente preocupante:

Infelizmente, alguns professores usam a biblioteca como forma de castigo para os alunos que não se comportam em sala de aula [...] Se a biblioteca escolar é o local onde o fazer educativo se faz presente, como pode um professor usá-la como forma de punição? [...]

Não é à toa, então, que os alunos demonstrem insatisfação quando o professor se propõe a visitar a biblioteca da escola. A ‘cultura’ que se construiu em torno dela explica por que ela não é um lugar atrativo, agradável e prazeroso para eles, mas sim, um espaço onde prevalece a pedagogia do medo, da intimidação e da obrigação. Como esperar que os alunos sintam-se seduzidos por um ambiente desse? Qual o conceito de leitura que os alunos vão criar diante de tal realidade? É preciso que os educadores reflitam sobre essas indagações que envolvem a relação leitura/biblioteca escolar.

Em um estudo realizado sobre o funcionamento das bibliotecas escolares em Portugal, Balça & Fonseca (2012) postulam que a relação entre docentes e biblioteca escolar deve ser necessária. Tal postulado é justificado por uma série de benefícios que a biblioteca escolar pode proporcionar aos alunos, entre eles, a aquisição da compreensão leitora, principal condição para o seu sucesso educativo.

O acervo da biblioteca do colégio, em geral, até que não é tão mísero assim, podem-se encontrar enciclopédias, livros didáticos, paradidáticos, obras literárias¹⁸, dicionários e vídeos interessantes, que podem subsidiar o professor nas atividades didáticas, também há mapas e gravuras. Faltam-lhe apenas periódicos, jornais, folhetos e filmes.

O acervo infanto-juvenil não oferece muitas opções de leitura. Esse acervo se resume a poucos títulos, quando deveria oferecer uma grande variedade porque a maior parte do público leitor da escola é formada de crianças e adolescentes. Justamente na fase em que o indivíduo tem maiores possibilidades de despertar o gosto pela leitura, a biblioteca da escola não lhe proporciona o mínimo, isto é, livros adequados para o seu gosto. “É importante que a biblioteca tenha livros para atender ao gosto de seus usuários e que sejam adequados ao seu nível intelectual.” (Antunes et al., 2002, p. 70)

Na condição de um espaço que tem como objetivo proporcionar o acesso à cultura, a biblioteca escolar deve oferecer um serviço digno da função que lhe é atribuída. É necessário que ela tenha um acervo que atraia toda espécie de público leitor, que tenha bibliotecários e/ou dinamizadores competentes a fim de multiplicar sempre esse público. A inexistência de um rico

¹⁸ Romances e livros de poesia

acervo e desses profissionais na biblioteca escolar compromete o ensino, na medida em que esse espaço cultural da escola é fundamental para a formação escolar e cidadã do corpo discente da instituição de ensino.

3.2 Análise do Questionário Aplicado aos Alunos

Nesta secção, o objetivo da abordagem é analisar e discutir o que foi coletado junto aos alunos por meio da aplicação de um questionário com perguntas abertas. Como já foi esclarecido na parte metodológica, a turma em que o questionário foi aplicado tem 18 alunos na faixa etária entre 9 e 12 anos. O questionário foi elaborado com 14 questões abertas sobre o tema da leitura, as quais serão analisadas no decorrer da abordagem tendo como base as ideias expostas no enquadramento teórico. As perguntas do questionário foram transformadas em tópicos que resumem o conteúdo delas.

A – O Gosto pela Leitura

Quando indagados se gostavam de ler, os alunos foram unânimes em afirmar que *sim*. Quanto ao por que, as respostas foram estas: **porque é interessante; porque aprende mais; porque distrai; porque entrete e passa o tempo.**

Essa afirmativa demonstra que os alunos gostam de ler, o que significa que o problema não está no desinteresse deles pela leitura, mas sim, na política de leitura adotada pela escola. Como a observação em sala de aula constatou que os alunos têm bastante dificuldade na leitura, pode-se dizer seguramente que se a prática da leitura fosse eficaz, eles estariam bem mais desenvolvidos nesse quesito.

Partindo do raciocínio de que quanto mais se lê, mais se tem fluência na leitura, os alunos, nesse caso, não estão tendo suas potencialidades leitoras devidamente exploradas, já que o gosto por ela é o principal pressuposto para que eles se envolvam em suas ‘malhas’.

Nesse sentido, é oportuno registrar aqui uma declaração de Queiroz (2010, p. 30):

A formação do leitor em ambiente escolar depende consideravelmente da atuação do professor facilitador para esta prática. Este utiliza várias atividades para o aperfeiçoamento da competência de leitura dos alunos como, por exemplo, a construção de hipóteses sobre o conteúdo do texto e suas devidas verificações, elaboração de questionamentos sobre as informações expressas no texto, a seleção de textos a serem trabalhados em sala de aula, entre outros.

A intervenção do professor como mediador da relação aluno/leitura é primordial para que essa relação se torne o mais íntima possível. Caso não haja por parte do mediador a perícia exigida para conduzir esse processo, as perspectivas para formar leitores não são das melhores

tendo em vista que, mesmo não sendo ele que vá colocar o livro nas mãos dos alunos, depende dele a aproximação entre o aluno e o texto.

B – A Importância da Leitura

Sobre a importância da leitura, novamente os inquiridos responderam que *sim* e justificaram sua resposta desse modo: **ajuda a escrever; ajuda as pessoas a identificar as letras; porque tira conclusões.**

Os alunos têm consciência de que a leitura é importante para eles, e esse já é um dos primeiros passos para formar leitores. Somando-se o gosto pela leitura e a consciência de sua importância, tem-se aí dois requisitos preponderantes para se colocar em execução uma proposta de leitura promissora que pode aliar o interesse dos alunos aos objetivos da proposta.

C – A Iniciativa para a Leitura

Perguntados se faziam a leitura por exigência do professor ou de forma espontânea, todos responderam que faziam por vontade própria. Essa resposta é animadora porque eles têm iniciativa para buscar a leitura, além disso, está coerente com as respostas das duas questões anteriores, em que disseram que gostam de ler e que esse ato é importante.

D – A Fonte dos Textos Trabalhados em Sala de Aula

Inquiridos sobre qual a fonte dos textos trabalhados em Língua Portuguesa, todos os alunos responderam que a única fonte é o LDP. Isso confirma o que foi percebido em sala de aula quando do período de observação. O livro didático é que capitaneia as atividades de leitura, ele é a fonte principal de que se extraem os textos.

E – Os Textos Trabalhados em Sala de Aula e o Interesse dos Alunos por Eles

Ao serem indagados se os textos trabalhados são interessantes, houve unanimidade nas respostas, todos responderam de modo afirmativo. Mas apenas um dos indagados justificou sua resposta ao ressaltar que, através dela, eles conhecem mais o mundo da leitura.

Essa resposta dos alunos contradiz o que foi observado durante o período da pesquisa de campo, visto que a maior parte deles dava pouca atenção nos momentos de leitura. É por isso, que a observação direta pode dar mais possibilidades de se conhecer a verdadeira realidade do objeto de estudo.

F – A Abordagem dos Gêneros Textuais

Ao serem interrogados se já tinham ouvido falar em gêneros textuais, todos os inquiridos afirmaram que nunca tinham ouvido falar deles. Essa resposta dos alunos ratifica o que foi notado no decorrer do período de observação, a professora trabalhou com gêneros textuais, mas, em nenhum momento, ela falou que o trabalho era com gêneros textuais.

Essa omissão da professora quanto à expressão **gêneros textuais** demonstra que, embora ela trabalhe com os gêneros, não sabe exatamente o processo para que essa atividade tenha proveito para os alunos. Isso porque o trabalho com gêneros requer toda uma sequência didática apropriada para que aconteça o processo de aprendizagem.

G – Visitas à Biblioteca Escolar

Com relação à pergunta sobre se já tinham visitado a biblioteca durante o ano letivo, todos os alunos disseram que só foram até lá uma única vez. Mas o objetivo não foi pesquisar nem ler. A sala de aula estava trancada, e a biblioteca serviu de sala de aula improvisada.

Como se pode observar, a biblioteca da escola não é considerada um espaço para formação de leitores. Funciona exclusivamente para guardar livros e para pesquisas esporádicas, quando um aluno ou professor lá vão à busca de algum material de que estejam precisando.

H – A Importância da Biblioteca Escolar

Quanto à importância da biblioteca, todos os alunos a consideram importante e deram como justificativas: **o aluno aprende mais; é lugar de pesquisa; ela empresta livros; ensina a ler.**

Apesar de os alunos não visitarem a biblioteca, eles admitem a importância dela para a sua formação escolar, conforme atestam as respostas dadas acima. Então, isso quer dizer que falta por parte da escola uma política de leitura inovadora, que contemple a biblioteca como um espaço de extrema relevância para a formação de leitores.

Solé (1998, p. 91) explica que “as situações de leitura mais motivadoras também são as mais reais: isto é, aquelas em que a criança lê para se libertar, para sentir o prazer de ler, quando se aproxima do cantinho de biblioteca ou recorre a ela.” A biblioteca, então, como espaço ideal para a busca da liberdade e do prazer do aluno é essencial, “pois o prazer é algo absolutamente pessoal, e cada um sabe como o obtém.” (Solé, 1998, p. 96)

I – A Interpretação de textos

No que concerne à dificuldade para interpretar textos, todos eles responderam que não encontravam nenhuma dificuldade para interpretá-los. Isso se explica pelas estratégias de interpretação que são realizadas em sala de aula.

Conforme foi observado em sala de aula, a interpretação de textos não é mais que uma transcrição de respostas do texto para o questionário. Há ainda uma agravante no processo de interpretação, pois grande parte dos alunos não sabe distinguir o foco narrativo entre a primeira pessoa e a terceira pessoa do discurso. Se o texto estiver com o foco narrativo em primeira, a

maior parte dos alunos não sabe mudar para a terceira pessoa o que, literalmente, constitui-se em uma cópia.

J – A Relação do Aluno com o Livro

Quando perguntados se já tinham lido um livro, todos afirmaram que já tinham lido, pelo menos um. Tal resposta indica que os alunos podem ser estimulados a serem leitores assíduos, isso dependerá das opções de leitura oferecidas a eles. Conclui-se, então, que, se houver opções de leitura, existe a possibilidade até de os alunos preterirem outras formas de lazer, como os aparelhos eletrônicos, e ficar com o livro.

K – A Leitura como uma Atividade de Lazer

Inquiridos se tinham alguma atividade de lazer mais importante que a leitura, 33% responderam que não; 67% responderam que sim e citaram a internet, a televisão e o vídeo game.

É óbvio que na contemporaneidade há diversas formas de lazer proporcionadas pela tecnologia, principalmente aparelhos eletrônicos, que concorrem com a leitura. Entretanto, nem por isso, todos os alunos abandonam a leitura completamente. Os percentuais acima provam que parte dos alunos ainda tem a leitura como uma atividade de lazer importante.

L – Projeto de Leitura na Escola

Acerca da participação em projeto de leitura, todos responderam que, até o momento, não tinham participado de nenhum. Essa constatação é preocupante, posto que na observação verificou-se, realmente, que as atividades de leitura são planejadas de forma independente por cada professor, sem um planejamento coletivo que busque conciliar os objetivos em prol de um trabalho coletivo.

O Referencial curricular nacional para a educação infantil (1998, p. 57) define projetos como “conjuntos de atividades que trabalham com conhecimentos específicos construídos a partir de um dos eixos de trabalho que se organizam ao redor de um problema para resolver ou um produto final que se quer obter.”

Nada mais apropriado, então, que a prática da leitura seja desenvolvida por meio de projetos. Um projeto de leitura bem planejado, que contemple os aspectos interdisciplinares através de um trabalho coletivo, é uma excelente estratégia para colocar em prática atividades de leitura. Por meio dele, podem-se traçar objetivos, desenvolver novas estratégias de leitura e avaliar os seus resultados ao final de sua implementação.

Caso os resultados ao seu final não sejam os esperados, pode-se tomá-lo como ponto de partida e rever tudo aquilo que não deu certo e, novamente, colocá-lo em prática.

A importância de um trabalho sistemático e coletivo em relação ao ensino da leitura é confirmada por Kleiman (2012, p. 78):

Quando os professores das demais matérias se envolvem com o ensino de leitura, como deveriam fazê-lo, as oportunidades de criar objetivos significativos para a leitura de diversos textos se multiplicam. As oportunidades de diversificação e ampliação do universo textual do aluno são ilimitadas, desde que a atividade de leitura seja deslocada de uma atividade meramente escolar, sem outra justificativa a não ser cumprir programa, até uma atividade para cujo desenvolvimento e realização a leitura sirva como instrumento importante.

A ação docente integrada em torno do desenvolvimento de um projeto de leitura é de grande importância porque, de um modo ou de outro, todas as disciplinas dependem da leitura para o aprendizado do aluno. Até as disciplinas da área de exatas são subordinadas ao processo de leitura, pois, em diversas situações de atividades didáticas necessita-se dela para resolver tais situações.

Então, como o ensino da leitura deve abranger as diversas áreas curriculares, ela também deve ser trabalhada com os mais diferentes objetivos. Ao focar a leitura por essa perspectiva, recorre-se mais uma vez às ideias de Solé (1998, p. 100):

[...] é preciso levar em conta que o propósito de ensinar as crianças a ler com diferentes objetivos é que, com o tempo, elas mesmas sejam capazes de se colocar objetivos de leitura que lhes interessem e que sejam adequados. O ensino seria muito pouco útil se, quando o professor desaparecesse, não pudesse se usar o que se aprendeu.

M – A Influência dos Pais em Relação à Leitura

A respeito da influência dos pais no incentivo à leitura, os inquiridos declararam que os pais os incentivam a ler. Essa é uma resposta que desmitifica, em parte, a tese de que a família é omissa no que diz respeito ao incentivo para que os filhos leiam. A pesquisa mostra que os pais, ao modo deles, incentivam os filhos a ler, o que comprova que eles têm consciência da importância da leitura.

N – A Literatura no Lar

Perguntados se tinham algum livro literário em casa (romance ou poesia), 100% disseram que tinham pelo menos um. Essa é uma boa notícia, porque indica que os alunos têm certo contato com obras literárias, e esse contato pode ficar mais íntimo se o professor souber estreitar os laços entre ambos.

3.3 A Prática da Leitura em Sala de Aula X A Competência Leitora Exigida pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)/Prova Brasil

Nesta secção, a finalidade é estabelecer um confronto entre a competência leitora exigida pelo SAEB/Prova Brasil e a prática da leitura em sala de aula. Segundo esse sistema de avaliação, a competência leitora se caracteriza pelo conjunto de habilidades que os alunos possuem para ler determinados textos, organizados em determinados gêneros (SAEB, Prova Brasil, 2009). Assim, a depender da etapa de ensino em que os alunos estão inseridos, é exigida a competência leitora correspondente a essa etapa.

Os alunos do 5º ano (4ª série), a cada dois anos, são submetidos a essa prova para avaliar seu nível de competência leitora, e os resultados sempre ficam muito aquém do ideal. Castro (2009, p. 24) chama a atenção para o fato de que “pelos testes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), na quarta série 50% dos brasileiros são funcionalmente analfabetos. [...] o nosso processo educativo deve se preocupar centralmente com as falhas na capacidade de compreensão e expressão verbal dos alunos.”

Conforme o SAEB/Prova Brasil (2009, p. 13-14), “a língua escrita deve ser apresentada na escola da mesma forma que é organizada na vida cotidiana, ou seja, por práticas sociais de leitura e escrita.” Então, todo aquele conhecimento dos alunos sobre tais práticas, os vários gêneros textuais que circulam socialmente, constitui-se em matéria-prima para o ensino de língua na escola.

É justamente dentro dessa concepção de gênero textual que é elaborada a Prova Brasil/SAEB, cujo objetivo central se fundamenta em avaliar o grau de competência leitora dos alunos do ensino fundamental.

Eis algumas das principais exigências (denominadas descritores) desta prova para avaliar a capacidade de leitura dos alunos. Em seguida a cada explicação dos descritores, confrontam-se a teoria com a prática em sala de aula.

1 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros:

A habilidade a ser avaliada nesse descritor refere-se ao reconhecimento, por parte do aluno, do gênero a que se refere o texto-base, identificando, desse modo, qual o objetivo do texto: informar, convencer, advertir, instruir, explicar, comentar, divertir, solicitar, recomendar etc.

Ao fazer uma relação entre o que foi presenciado durante as aulas observadas e o que determina o descritor acima, não se desenvolveu tal habilidade para os alunos distinguirem os vários gêneros textuais. O trabalho que a professora desenvolveu nesse sentido ficou restrito a dois textos, a bula e a receita culinária. No caso em questão, deve-se trabalhar com o maior

número possível de textos a fim de que os alunos tenham conhecimento da função que cada um desempenha nas práticas de escrita.

Se os alunos não conhecem a diversidade de textos que circula socialmente, eles não podem identificá-los no momento em que essa habilidade lhes for exigida. Então, não há como os alunos terem êxito neste descritor, já que o seu aprendizado sobre ele é mínimo.

É pertinente lembrar também que não basta apenas explorar o gênero textual sem que explore na mesma proporção o seu contexto de produção porque, consoante abordagem de Franco (2008, p. 54),

A leitura de textos escritos passa por componentes contextuais e pelos componentes textuais, não podendo ser dissociados, pois o primeiro define o que é considerado texto pelo leitor, além de fornecer parâmetros para interpretá-lo, e o segundo define as relações e propriedades internas e intertextuais do texto.

O contexto da produção escrita é o pressuposto para que o indivíduo identifique o papel desempenhado por determinado gênero textual. Por isso, numa sequência didática em que se vise ao estudo de um gênero textual, todos os aspectos relacionados ao contexto devem ser também considerados.

2 – Inferir uma informação implícita em um texto:

O que se avalia em tal descritor é a habilidade de o leitor ler nas entrelinhas do texto, ou seja, entendê-lo por meio de inferências. Em relação a esse descritor, o problema é seriíssimo porque a prática de leitura adotada pela professora se resume apenas em localizar as informações explícitas. Tal postura didática traz como consequência “a formação de um leitor passivo, que quando não consegue construir o sentido do texto acomoda-se facilmente a essa situação.” (Kleiman, 2012, p. 27)

De acordo com Prestes (1999, p. 16),

Tais leituras geralmente não levam o aluno a refletir sobre o que leu nem a posicionar-se criticamente sobre o assunto lido; muito menos vão colaborar para que seus horizontes sejam ampliados ou vão servir como valiosos subsídios para que ele se torne apto a realizar uma produção escrita de qualidade.

Se a leitura dos alunos se prende apenas ao que está na superfície do texto, eles não podem realizar uma leitura por inferências. Deduz-se que é por causa disso que os alunos mostrem tanta dificuldade nas questões em que se exige o mínimo de raciocínio para entendê-las.

3 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato:

O leitor, conforme esse descritor, deve ser capaz de distinguir um fato narrado de uma opinião do narrador sobre esse fato. Pelo que se observou durante as aulas, não se trabalhou com

a leitura para que os alunos desenvolvam essa habilidade, isto é, ter a perspicácia de estabelecer a separação entre aspectos objetivos e subjetivos no texto.

Mais uma vez destaca-se a importância do trabalho com a diversidade textual, embora essa diversidade por si só não seja o suficiente. O conhecimento e a habilidade do professor são sempre determinantes para que o trabalho pedagógico seja eficaz.

4- Inferir o sentido de uma palavra ou expressão:

Nesse descritor, exige-se do aluno que realize inferências para chegar ao verdadeiro sentido da palavra ou expressão que ele desconheça.

Conforme foi observado, essa estratégia não é adotada pela professora, pois qualquer palavra ou expressão ignorada pelos alunos eram esclarecidas, sem a necessidade de eles descobrirem o seu sentido por si próprios.

5 – Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, gráficos, etc.)

Por meio desse descritor, avalia-se a habilidade do aluno em atribuir sentido ao texto, tendo como recursos interpretativos elementos verbais e não verbais. De acordo com o que foi observado, a professora não desenvolveu nenhuma proposta de atividade de leitura que coadunasse linguagem verbal e linguagem não-verbal.

Essa é uma atividade que não pode faltar no planejamento do professor, pois não se faz leitura apenas por meio de palavras, mas também se faz através de imagens.

6 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema:

Através desse descritor, é requerida do aluno a habilidade de reconhecer opiniões diferenciadas sobre um tema, acontecimento ou pessoa, em um mesmo texto ou em textos diferentes. Essa proposta de leitura não foi colocada em prática pela professora. Apesar de no livro didático haver seções que exploravam o mesmo tema, não se explorou a intertextualidade, perdendo-se, desse modo, profícua ocasião para se estabelecer relações entre os textos.

Evidencia-se que há uma discrepância entre as propostas de leitura do SAEB/Prova Brasil e a prática da leitura em sala de aula. A explicação do baixo aproveitamento dos alunos nessa prova, então, está nessas divergências entre o que se ensina em sala de aula e aquilo que é cobrado deles nessa avaliação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista os aspectos considerados no decorrer de toda a abordagem, conclui-se que a prática de leitura na turma submetida à pesquisa não atende aos pressupostos sugeridos pelas referências bibliográficas que lhe serviram de fundamento. Segundo tais referências, a leitura deve ser trabalhada de modo que o aluno tome gosto por ela, tenha prazer em ler e seja coparticipante na recepção do texto, com autonomia para aceitar ou contestar as ideias dele.

O confronto entre as ideias do quadro teórico e a realidade em sala de aula deixa claro que os procedimentos de leitura realizados pelo professor não condizem com a concepção de leitura recomendada pelos novos estudos que norteiam o ensino de língua. Prevaleceu, na maior parte do período de observação, a leitura por obrigação em que a imposição e o autoritarismo do professor se sobrepõem à vontade do aluno. O ato de ler restringe-se a atividades rotineiras e petrificadas pela escola, como o uso do texto apenas para pretexto.

O aluno fica na condição de subalternidade, apenas realiza suas leituras para cumprir a rotina de atividades que lhe é imposta. Isso tem como consequência a formação de um leitor passivo, que se vê indiferente às ideias de um texto e sem reação para fazer uma leitura crítica,

quando lhe for solicitada. Esse comodismo traz problemas sérios para sua formação cidadã, uma vez que uma das condições para que o indivíduo exerça sua cidadania justamente é o domínio da língua.

E, para que o leitor não seja condicionado a esse comodismo, uma das primeiras providências a ser tomada pelo professor é não se contentar apenas que o aluno realize uma leitura superficial do texto. Pelo contrário, cabe a ele estimular os alunos a adentrar nas entrelinhas do texto, pois o seu significado pode estar na sua camada mais profunda. Através de tal providência, estará a proporcionar ao aluno condições para ele estabelecer uma relação dialógica com o texto, um dos requisitos essenciais para a formação do autêntico leitor.

Convém ressaltar que, antes de quaisquer outras medidas a serem tomadas para a formação do leitor, o professor deve ter a habilidade suficiente para sensibilizar seus alunos a despertarem o prazer em ler. O gosto dos alunos pela leitura, então, é uma fase preambular a fim de que eles possam desenvolver suas potencialidades e, conseqüentemente, possam chegar às competências almejadas.

Pelo que foi constatado na pesquisa, os alunos têm gosto pela leitura. Isso demonstra que faltam estratégias de ensino eficazes que lhes proporcionem condições apropriadas para se transformarem em leitores competentes. Uma dessas estratégias seria o desenvolvimento do trabalho didático a partir da disponibilização da diversidade textual para os alunos. Como já se frisou na abordagem do texto, os alunos precisam ter, necessariamente, à sua disposição diversos textos para ter seu direito de escolha.

Cada leitor se identifica com determinado texto, e esse direito dele deve ser respeitado pelo professor. A resistência de muitos alunos em ler pode se explicar justamente por não se levar em conta tal aspecto, pois não há como realizar uma leitura espontaneamente sem que tal leitura se mostre interessante ao leitor. Por isso, é importante colocar várias obras à disposição do aluno, pois há a possibilidade de que ele se identifique com alguma. E é importante lembrar que nos programas da escola não há leituras obrigatórias, o aluno pode cursar todo o ensino fundamental sem que tenha lido um único livro.

O material didático utilizado em sala de aula para desenvolver o trabalho com a leitura reduz-se praticamente ao LDP, principal instrumento de apoio que fornece todo o direcionamento das atividades ao professor. Os textos que circulam nas aulas são, na sua maioria, extraídos dele, textos esses que nem sempre correspondem aos anseios dos alunos e, muito menos, estão adequados à sua realidade. Há, geralmente, uma leitura *oficial* previamente

determinada pelo autor do livro, menosprezando toda a capacidade intelectual do professor e do aluno de extrapolar os sentidos do texto.

Como se não bastasse essa estratégia de leitura mecânica e contraproducente, a exploração dos textos do LDP baseia-se essencialmente no ensino da gramática. Pouco ou nada se realiza em prol da pragmática linguística, meio pelo qual um texto pode ser dissecado de modo sequencial até os limites do seu completo entendimento. Até mesmo gêneros textuais como o literário e o publicitário, que podem oferecer uma série de alternativas interessantes para sua exploração, são usados como pretexto para ensinar conteúdos gramaticais.

A prática da leitura deve proporcionar aos alunos o contato com os diversos gêneros textuais, eles não podem ficar a ler nas aulas apenas os textos do LDP, porque o trabalho por meio dessa estratégia além de proporcionar aos alunos conhecer vários tipos de texto, também os aproxima da realidade concreta. Não se quer dizer com isso que a professora não busca inovar, pois ela traz outros gêneros textuais para complementar o seu trabalho didático com o texto.

O problema está na sua carência de recursos técnicos para trabalhar com o texto adequadamente. Dados concretos coletados no trabalho de investigação demonstram que a docente tenta variar suas atividades. Mas há situações em sala de aula em que o trabalho com o gênero textual requer toda uma sequência didática para ser explorado e, se o professor não souber conduzi-las, pouco adianta ter à sua disponibilidade um universo de textos de vários gêneros.

Falta também na escola uma proposta didática que promova uma integração entre o ensino de leitura e o ensino das outras disciplinas. Os professores planejam suas atividades de modo autônomo, cada qual estabelece seus objetivos de ensino-aprendizagem conforme suas convicções intelectuais. Como se sabe, um projeto de ensino interdisciplinar, com objetivos afins elaborados de modo coletivo e consensual, pode contribuir decisivamente para que sejam colhidos bons resultados quando da implementação de uma prática de leitura. Ademais, se o aluno for um bom leitor, seguramente ele terá mais facilidade de obter um bom rendimento nas outras disciplinas.

A biblioteca escolar, que é o espaço por excelência para formar leitores, praticamente não funciona. O acervo é até razoável, mas o material de leitura destinado ao público infanto-juvenil é escasso, o que se constitui num sério problema, visto que a maioria do alunado do colégio é formada por esse público. Some-se a esse problema a falta de profissionais capacitados, bibliotecários e dinamizadores, para implementar projetos de leitura que venham a estimular os alunos a tomar gosto pelos livros.

Nunca é demais lembrar que uma biblioteca escolar bem equipada e com profissionais competentes é fundamental, pois pode atrair os alunos e torná-los verdadeiros leitores. Uma política de leitura adotada pela escola, sem que se leve em consideração o envolvimento da biblioteca nela, não pode ter ambiciosas perspectivas para seduzir os estudantes para o universo leitor. Então, a partir do momento em que a escola relega esse espaço cultural, ela também relega a formação do aluno leitor.

Um fato que chamou a atenção no processo de investigação foi a afirmação dos inquiridos de que a família os incentiva a ler. A ideia do senso comum é que as deficiências apresentadas pelos alunos na leitura se devem exatamente à omissão dos pais em incentivá-los. Essa ideia não é comprovada cientificamente e pode ser um modo de a escola imputar à família um problema que ela não tem competência o suficiente para resolver.

Evidencie-se também que, nos últimos anos, tem havido muitas campanhas publicitárias veiculadas pela mídia com o objetivo de enfatizar a importância da leitura para aprendizagem do aluno. Não é de se estranhar, então, que os pais se sensibilizaram e procuram incentivar os filhos nesse sentido. Talvez a explicação para essa afirmativa dos alunos seja resultado dessas campanhas.

No que concerne à prova que avalia a competência leitora dos estudantes da educação básica no Brasil, o SAEB/Prova Brasil, constatou-se que há uma distância abissal entre as habilidades exigidas dos alunos por esse exame e a prática da leitura em sala de aula. Esse descompasso evidente entre teoria e prática traz graves consequências para os alunos, que aprendem de um modo e são avaliados de outro modo totalmente diferente. Tal assimetria só pode conduzir os alunos a um caminho: o insucesso escolar.

Então, se não houver uma mudança de postura por parte do professor nesse sentido, o problema continuará e, conseqüentemente, teremos, cada vez mais, não leitores competentes, mas sim, decodificadores. A proposta de leitura da turma apresenta lacunas inaceitáveis para quem almeja um ensino de língua mais dinâmico e produtivo, por conseguinte, vários aspectos devem ser revistos.

A prática de leitura, de um modo geral, requer urgentemente um processo de inovação, visto que, a cada dia, a sociedade torna-se mais exigente nesse sentido. Não há mais como continuar com um ensino de língua tradicional, retrógrado, numa época em que a criatividade e a competência são requisitos essenciais para se viver numa sociedade letrada.

Para uma proposta de leitura mais significativa, faz-se mister promover uma mudança radical nas estratégias, preterir aquelas que já se mostraram ineficazes e priorizar aquelas que

realmente podem surtir o efeito desejado. Destarte, somente o professor poderá ser capaz de mudar essa situação, isto é, transformar o conceito comum de leitura na escola em um autêntico instrumento de ensino-aprendizagem. Eis o desafio!

BIBLIOGRAFIA

- Abreu, F. F, Paula, P. B. de, Rocha, S. M. (2001). Mediar leitura através da intertextualidade. *Revista Múltiplos olhares em ciências da informação*. Retirado a 21 de julho, 2012, em <http://portaldeperiodicos.eci.ufmg.br>.
- Alonso, C. M. R. (2007). Biblioteca escolar: um espaço necessário para a leitura na escola. Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do grau de mestre
- Andrade, M. M. de. (2009). *Introdução à Metodologia do Trabalho Científico*. 9ª ed.: São Paulo: Atlas.
- Antunes, I. (2003). *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Antunes, W. de A., Cavalcante, G. de A. & Antunes, M. C. (2002). *Curso de capacitação para dinamização e uso da biblioteca pública*. Manual. (3ª ed. revisada e ampliada). São Paulo: Global.
- Azeredo, J. C. de. (2007). *Ensino de Português: fundamentos, percursos, objetos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Azeredo, J. C. de (org.) et al. (2008). *Língua Portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. (5ª ed.). Petrópolis (RJ): Vozes.
- Bakhtin, M. (1981). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. Tradução: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira: (2ª ed). São Paulo: Editora Hucitec.

- Bakhtin, M. (1997). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Ed. Martins Fontes.
- Bakhtin, M. (1999). *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec.
- Bakhtin, M. (2002). *A pessoa que fala no romance*. In. Questões de literatura e de estética: a teoria do romance. Tradução: Aurora Fornoni Bernardini, José Pereira Júnior, Helena Spryndis Nazário e Homero Freitas de Andrade. São Paulo: Hucitec.
- Balça, A. & Fonseca, M. A. (2012). Os docentes e a biblioteca escolar: uma relação necessária. *Revista Lusófona de Educação*, 20, pp. 65-80.
- Bamberger, R. (2006). *Como incentivar o hábito da leitura*. Tradução: Otávio Mendes Cajado. (7ª ed.). São Paulo: Ática (UNESCO).
- Bari, V. A. & Vergueiro, W. C. S. (2010). *Biblioteca escolar, leitura e histórias em quadrinhos: uma reflexão que se consolida*. Artigo apresentado no Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação. Acessado em 22 de agosto de 2013 em <https://ri.ufs.br>
- Barroso, M. V. (2006). *A leitura da literatura no contexto da globalização: uma reflexão acerca do ensino crítico de literatura nas escolas públicas do Distrito Federal*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Literatura da Universidade de Brasília. Acessado em 09 de julho de 2013 em <http://www.repositorio.bce.unb.br>
- Batista, L. C. de M. (2010). *Uma escola que deu certo: As práticas de letramento de uma escola pública brasileira*. Dissertação apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Acessado em 06 de agosto de 2013 em <http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/teses.html>
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projeto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Beltran, J. L. (1989). *O Ensino de Português: Intenção e Realidade*. São Paulo: Moraes.
- Benveniste, E. (2006). *Problemas da Linguística Geral II*. Tradução Eduardo Guimarães et al. (2ª ed.). Campinas-SP: Pontes Editores.
- Bezerra, G. G. R. (2010). *Contingências do trabalho docente na escola pública: ensinar a ler e a escrever num contexto de mudança*. Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Acessado em 06 de agosto de 2013 em <http://www.teses.usp.br>.
- Borba, F. da S. (1972). *Introdução aos Estudos Linguísticos*. São Paulo-SP: Cia Ed. Nacional.
- Brait, B., Souza-e-Silva, M. C.(orgs.) et al. (2012). *Texto ou discurso?: São Paulo – SP: Contexto*.
- Casagrande, J. P. & Braga, S. (2012). *O texto publicitário no livro didático: modos de produção de sentidos na formação do sujeito-leitor*. 1º Seminário Nacional: Discurso, cultura e

mídia. UNISUL (Universidade do Sul de Santa Catarina). Acessado em 18 de junho de 2014 em <http://linguagem.unisul.br>

Castro, C. de M. (2009). Os meninos-lobo. *Revista Veja*, 2120, 24.

Cervo, A. L., Bervian, P. A., Silva, R. da (2007). *Metodologia Científica*. 6ª ed.: São Paulo: Pearson Prentice Hall.

Chartier, R. et al. (2001). *Práticas da Leitura*. 2ª ed.: Tradução de Cristiane Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade.

Chauí, M. (1980). Ideologia e Educação. *Revista Educação & Sociedade*, 5, 24 – 40.

Chaves, M. A. (2003). *Projeto de Pesquisa: Guia prático para monografia*. 2ª ed.: Rio de Janeiro: Wak Editora.

Citelli, A. (1998). *Linguagem e persuasão*. 2ª ed.: Série Princípios: São Paulo – SP: Editora Ática.

Demo, P. (1998). *O desafio de educar pela pesquisa*. Campinas – SP: Ed. Autores Associados.

Ducrot, O. & Todorov, T. (1998). *Dicionário enciclopédico das ciências da linguagem*. São Paulo-SP, Perspectiva.

Eagleton, T. (1997). *Teoria da Literatura: Uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes.

Educação de jovens e adultos. (1999). Brasília. Secretaria de Educação a Distância.

Faulstich, E. L. de J. (2008). *Como ler, entender e redigir um texto*. 2ª ed.: Petrópolis-RJ: Vozes.

Feitosa, M. S. de A. (2008). *Prática docente e leitura de textos literários no fundamental II: uma incursão pelo programa Hora da Leitura*. Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Acessado em 06 de agosto de 2013 em <http://www.teses.usp.br>

Fernandes, E. (2012). Livros tão, tão distantes das mãos dos alunos. *Revista Nova Escola*, 252, 42-43.

Ferrarezi Jr., C. (2007). *Ensinar o brasileiro: respostas a 50 perguntas de professores de língua materna*. Série Estratégias de Ensino 6. São Paulo: Parábola Editorial.

Ferraz, M. M. P. (2008). *Leitura mediada na biblioteca escolar: uma experiência em escola pública*. Dissertação apresentada à Universidade de São Paulo. Acessado em 30 de abril de 2014 em <http://www.teses.usp.br>

Ferreira, C. & Cardoso, S. A. (1994). *A dialetologia no Brasil*. São Paulo: Contexto.

Fiorin, J. L. & Savioli, F. P. (1999). *Para entender o texto: leitura e redação*. 1ª ed.: São Paulo – SP: Ática.

- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. 1ª ed.: Lisboa: Monitor.
- Foucambert, J. (1994). *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Franco, C. A. N. da S. (2008). *A interação aluno-professor-aluno nas aulas de leitura*. Dissertação apresentada à Universidade Federal de Uberlândia. Acessado em 25 de agosto de 2013 em <http://repositorio.ufu.br>
- Freyre, G. (2009). *Sociologia: Introdução ao estudo dos seus princípios*. São Paulo: Realizações Editora.
- Freire, P. (2000). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 39ª ed.: São Paulo: Cortez.
- Geraldi, J. V. et al. (2006). *O texto na sala de aula*. 4ª ed.: São Paulo: Ática.
- Gerenciamento Municipal. (2013). Arauá – Sergipe. Secretaria Municipal de Educação.
- Gil, A. C. (2006). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 5ª ed.: São Paulo: Atlas.
- Goldenberg, M. (2005). *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais*. 9ª ed.: Rio de Janeiro: Record.
- Houaiss, A. (2004) *Minidicionário Houaiss de língua portuguesa*. Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de Dados de Língua Portuguesa S/C Ltda. 2ª ed. rev. e aum. – Rio de Janeiro: Objetiva.
- Kato, M. A. (1985). *O aprendizado da Leitura*. São Paulo: Martins Fontes.
- Kleiman, A. (1993). *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas-SP: Pontes.
- Kleiman, A. (2002). *Como incentivar o hábito de leitura*. 7ª ed.: São Paulo: Ática.
- Kleiman, A. (2012). *Oficina de leitura: teoria e prática*. 14ª ed.: Campinas (SP): Pontes Editores.
- Koch, I. G. V. (2008). *As tramas do texto*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Koch, I. V. & Elias, V. M. (2012). *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3ª ed.: São Paulo: Contexto.
- Koch, I. V. (2014). Mitos de escrita e leitura. *Revista Língua*. 100, 42.
- Kramer, S. (2001). *Alfabetização – leitura e escrita: formação de professores em curso*. 1ª ed.: São Paulo: Ática.
- Kruppa, S. M. P. (1994). *Sociologia da Educação*. São Paulo – SP: Cortez.
- Lajolo, M. (1982). *Usos e abusos da literatura na escola*. São Paulo: Globo.

- Lajolo, M. (1993). *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática.
- Lajolo, M. (2001). *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática.
- Landeira, J. L. (2009). Gêneros textuais na sala de aula: entre modas e realidades. *Olimpíada de Língua Portuguesa/Escrevendo o Futuro/Na Ponta do Lápis*, 11, (V), 4 – 5.
- Laville, C. & Dionne, J. (1999). *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Tradução: Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed.
- Ledo, T. de O & Martins, P. (2001). *Manual de Literatura*. Guia Prático da Língua Portuguesa: São Paulo: DCL.
- Levy, M. (1952). *The Structure of Society*. Princeton, Univ. Press.
- Maingueneau, D. (1997). *Novas Tendências em Análise do Discurso*. Tradução: Freda Indurski: 3ª ed.: Campinas-SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas.
- Maingueneau, D. (2008). *Gênese dos Discursos*. Tradução: Sírío Possenti: São Paulo: Parábola Editorial.
- Martins, E. G & Camargo, C. G. de. (2013). Ensino de Língua Portuguesa: leitura para uma análise discursiva. *Revista Interfaces*. 2 (IV), pp. 16-21.
- Matêncio, M. de L. M. (1994). *Leitura e Produção de Textos e a Escola*. São Paulo: Autores Associados.
- Mateus, M. H. M. (2011). Diversidade linguística na escola portuguesa. *Revista Lusófona de Educação*, 18, 13 – 24.
- Meirelles, E. (2010). Ler na escola. *Revista Nova Escola*. 234, 41 – 48.
- Morrish, I. (1975). *Sociologia da Educação*. 2ª ed.: Rio de Janeiro: Zahar Editores/MEC: Brasília.
- Mota, O. M. (1990). *Fatores de interferência no processo de formação do leitor: a realidade de Aracaju – SE*. Dissertação apresentada ao Instituto de Letras e Artes da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.
- Mügge, E. (2011). *Ensino médio e educação literária: propostas de formação do leitor*. Tese apresentada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Acessado em 14 de maio de 2014 em <http://www.lume.ufrgs.br>
- Nicola, J. de. (1993). *Língua, Literatura e Redação*. São Paulo: Scipione.
- Orlandi, E. P. et al. (2007). *Política linguística no Brasil*. Campinas-SP: Pontes Editores.
- Orlandi, E. P. (2012). *Discurso e Literatura*. 9ª ed.: São Paulo: Cortez.

- Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução, [PCNs]. (1997). Brasília. Secretaria de Educação Fundamental.
- Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa, [PCNs]. (1998). Brasília. Secretaria de Educação Fundamental.
- Paulina, I. (2007). Gramática sem decoreba. *Revista Nova Escola*, 201, pp. 53-55.
- Paulina, I. (2009). Prova Brasil. *Revista Nova Escola: Edição Especial*, 26, pp. 11-58.
- Paulino, G., Walty, I., Fonseca, M. N., Cury, M. Z. (2001). *Tipos de texto, modos de leitura*. 2ª ed.: Belo Horizonte – MG: Formato Editorial.
- Perrenoud, P. (2000). *Pedagogia Diferenciada. Das Intenções à ação*. Porto Alegre: Artmed.
- Pires, O. (1981). *Manual de teoria e técnica literária*. Rio de Janeiro: Presença.
- Práticas de Leitura e Escrita [PLE]. (2006). Brasília. Secretaria de Educação a Distância.
- Prestes, M. L. de M. (1999). *Leitura e [Re]Escritura de Textos: subsídios teóricos e práticos para o ensino*. 1ª ed.: Catanduva (SP): Respel.
- Queiroz, N. do S. S. (2010). *As práticas de ensino-aprendizagem de leitura no ensino fundamental II: do texto ao hipertexto*. Dissertação apresentada à Universidade Federal do Pará. Acessado em 25 de agosto de 2013 em <http://repositorio.ufpa.br>
- Referencial curricular nacional para a educação infantil*. (1998). Brasília. Secretaria de Educação Fundamental.
- Resultados Saeb/Prova Brasil 2011. (2012). Acessado em 18 de outubro de 2012 em [http://www.mec.gov.br/ Resultados Saeb/Prova Brasil 2011](http://www.mec.gov.br/Resultados%20Saeb/Prova%20Brasil%202011).
- Ribeiro, V. D. (1984). *Estratégias de Leitura*. 1ª ed.: São Paulo, Cortez.
- SAEB/Prova Brasil. (2009). Acessado em 15 de maio de 2014 em <http://revistaescola.abril.com.br>
- Sallenave, D. (2009). *Nous, on n'aine pas live*. Paris: Gallimard.
- Santos, C. F., Mendonça, M., Cavalcante, M. C. B. (orgs.) et al. (2006). *Diversidade Textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Santos, E. M. (2009). Interagindo com o texto: a importância dos protocolos de leitura. *Interdisciplinar: Revista de Estudos em Língua e Literatura*, 9 (IV), pp. 129-135.
- Santos, J. Z. dos. (1981). *Dicionário de Linguística*. 2ª ed.: Rio de Janeiro: Presença: Brasília: FNL.
- Santos, J. F., Oliveira, L. E. (orgs.) et al. (2008). *Literatura & Ensino*. Maceió – AL: UFAL.

- Silva, E. T. da. (1985). *Leitura e realidade brasileira*. 2ª ed.: Porto Alegre: Mercado das Letras.
- Silva, E. T. da. (2003). *Leitura em curso – Trilogia Pedagógica*. São Paulo: Autores Associados.
- Silva, M. (2009). Uma lenta caminhada para vencer o analfabetismo funcional. *Revista Nova Escola*, 228, pp. 75-79.
- Silva, P. R. S. da (2005). *Práticas de leitura nas aulas das disciplinas de Ciências, História, Geografia e Matemática: estudo de caso de professores das séries finais do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de ensino de Vitória*. Dissertação apresentada ao Centro de Educação. Acessado em 03 de outubro de 2013 em <http://repositorio.ufes.br>.
- Silva, R. J. da (2006). *O professor mediador de leitura na biblioteca escolar da rede municipal de Londrina: formação e atuação*. Tese apresentada à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita. Acessado em 19 de agosto de 2013 em <http://www.athena.biblioteca.unesp.br>
- Silva, T. T. (1999). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte, Autêntica.
- Silva, V. M. de A. (1988). *Teoria da Literatura*. 8ª ed.: Coimbra: Livraria Almedina.
- Soares, M. (2000). *Linguagem e Escola: uma perspectiva social*. 17ª ed.: São Paulo – SP: Ática.
- Simões, A. R. & Sá, M. H. A. (2013). A cultura linguística de alunos do 9º ano: Reflexões em torno dos resultados de um inquérito por questionário aplicado no distrito de Aveiro. *Revista Lusófona de Educação*, 23, pp. 137-158.
- Solé, I. (1998). *Estratégias de Leitura*. 6ª ed.: Porto Alegre: Artmed.
- Sousa, O. C. de. (2010). O desafio da lusofonia: diversos falares, uma só escrita. *Revista Lusófona de Educação*, 16, pp. 39-46.
- Souza, S. J. & Gamba Jr. N. (2002). Novos suportes, antigos temores: tecnologia e confronto de gerações nas práticas de leitura e escrita. *Revista Brasileira de Educação*, 113, pp. 1-11.
- Tavares, M. (2007). Em torno de um novo paradigma sócio-epistemológico. Conversa com Boaventura Souza Santos. *Revista Lusófona de Educação*, 10, pp. 131-137.
- Vasconcelos, A. (2011). *Aprender juntos língua portuguesa*. 3ª ed.: São Paulo – SP: Edições SM.
- Venturini, I. V. G. (2004). *A história do ensino de língua portuguesa nos livros didáticos brasileiros em dois tempos: a obra de Hermínio Sargentim (1974 e 1999)*. Dissertação apresentada à Universidade Federal de Uberlândia. Acessado em 25 de agosto de 2013 em <http://repositorio.ufu.br>

- Villa, C. C. de (2012). *A leitura sem fim: Análise das práticas pedagógicas de leitura de uma escola estadual do município de Içara (SC)*. Dissertação apresentada à Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC. Acessado em 18 de agosto de 2013 em <http://repositorio.unesc.net>
- Zappone, M. H. Y. (2001). *Práticas de leitura na escola*. Tese apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Acessado em 06 de agosto de 2013 em <http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/teses.html>
- Zilberman, R. (2010). *A leitura e o ensino da literatura*. Série Literatura em Foco: Curitiba: IBPEX

NOTAS

Anexo 1 – Questionário aplicado aos alunos

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIA

CURSO: MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

ALUNO: JOSÉ CARLOS ALVES DO NASCIMENTO

PROFESSORA ORIENTADORA: Dr^a MARIA NEVES LEAL GONÇALVES

PESQUISA DE CAMPO: Dados complementares para a elaboração final da dissertação de mestrado

QUESTIONÁRIO

Nome do inquirido: _____

Idade: _____

Sexo: _____

Ano: _____

1-) Você gosta de ler? Por quê?

R: _____

2-) A leitura é importante? Justifique sua resposta.

R: _____

3-) A leitura que você faz nas aulas de Língua Portuguesa é por exigência do professor ou é de forma espontânea (por vontade própria)?

R: _____

4-) Os textos de Língua Portuguesa que o professor passa para vocês são interessantes? Por quê?

R: _____

5-) Os textos que são trabalhados nas aulas de Língua Portuguesa pelo seu professor são apenas os do livro didático?

R: _____

6-) Você já ouviu falar em gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa?

R: _____

7-) Você já foi levado à biblioteca da escola por seu professor? Caso sua resposta seja afirmativa, que atividade o professor propôs que fizesse lá?

R: _____

8-) É importante uma biblioteca na escola? Por quê?

R: _____

9-) Você tem dificuldade de interpretar um texto? Se sua resposta foi *sim*, cite essa dificuldade.

R: _____

10-) Você já leu um livro?

R: _____

11-) Você tem alguma(s) atividade(s) de lazer que julga mais importante(s) que a leitura? Se tem, qual (is)?

R: _____

12-) Você já participou de algum projeto de leitura na escola?

R: _____

13-) Em casa, seus pais incentivam você a ler?

R: _____

14-) Você tem livros literários em casa (romance, poesia)? Se os tem, já os leu?

R: _____

Anexo 2 – Prova Brasil: descritores de avaliação do 5º ano

Procedimentos de leitura

- D1** Localizar informações explícitas em um texto
- D3** Inferir o sentido de uma palavra ou expressão
- D4** Inferir uma informação implícita em um texto
- D6** Identificar o tema de um texto
- D11** Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato

Implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto

- D5** Interpretar texto com o auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, etc.)
- D9** Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros

Relação entre textos

- D15** Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido

Coerência e coesão no processamento do texto

- D2** Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto
- D7** Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa
- D8** Estabelecer relação causa e consequência entre partes e elementos do texto
- D12** Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.

Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido

D13 Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados

D14 Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações

Variação linguística

D10 Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto